ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра общей психологии и психологии развития

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методический комплекс
для специальности 030301.65 Психология

Авторы-составители
О.В. Шапатина, Е.А. Павлова

Самара
Издательство «Универс групп»
2007

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Самарского государственного университета

Рецензент
к.п.н., доц. Лисецкий К.С.

Психология развития и возрастная психология : учебно-методический комплекс для специальности 030301.65 Психология / авторы-составители О.В. Шапатина, Е.А. Павлова. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2007. – 204 с.

Учебно-методический комплекс позволяет в ходе самостоятельного обучения получить комплексное всестороннее представление о предмете психологии развития, ознакомиться с основами терминологической, теоретической и практической стороны возрастной психологии. Это комплекс материалов для самостоятельного овладения студентом всей программой учебной дисциплины «Психология развития и возрастная психология».

Учебно-методический комплекс ориентирован на студентов психологических факультетов вузов и может быть использован для подготовки к учебным занятиям в рамках курса «Возрастная психология и психология развития».

© Шапатина О.В., Павлова Е.А., 2007
© Самарский государственный университет, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

1. Методические рекомендации по изучению дисциплины и работе с пособием

Данный учебник позволяет в ходе самостоятельного обучения получить комплексное всестороннее представление о предмете психологии развития, ознакомиться с основами терминологической, теоретической и практической стороны возрастной психологии. Это комплекс материалов для *самостоятельного* овладения студентом всей программой учебной дисциплины «Психология развития и возрастная психология».

Основу данного учебно-методического комплекса составляет *курс лекций* как краткое изложение всех разделов и тем программы. В конце каждой темы выделены основные термины и понятия, предлагаются вопросы и задания для самопроверки с целью организации самоконтроля, а также список основной литературы.

Кроме того, учебный текст сопровождается совокупностью информационно-справочных материалов учебного назначения.

По каждой теме в учебно-методическом комплексе предусмотрены *хрестоматийные материалы*.

Для более качественного овладения учебным материалом приводится *понятийно-терминологический словарь*, включающий как общенаучные, так и специально-научные понятия.

В ходе работы предусмотрено и реализовано как минимум два уровня самопроверки и самоконтроля:

- «тематический» – по завершению той или иной темы учащемуся, помимо прочего, предлагается выбор заданий для самопроверки и контроля обучения, итогом которых является вынесение оценки усвоения частных тематических вопросов;
- «итоговый» уровень самопроверки – включает вопросы и задания, касающиеся наиболее значительных проблем, изученных по ходу работы с курсом. Итоговая аттестация зависит от результатов промежуточных этапов самопроверки.

Объем времени, необходимый для обучения – от 100 до 250 ч. Предполагается, что самостоятельное последовательное освоение курса может занять два семестра первого года обучения.

Работа с комплексом материалов «Возрастная психология» должна строиться по стратегии последовательного овладения темами курса (не предполагается переход к следующим темам, минуя предыдущие):

- первичное чтение одного параграфа темы;
- повторное чтение этого же параграфа темы с фиксированием наиболее значительных по содержанию частей;
- проработка материала, связанного с темой изучаемого параграфа (хрестоматийные материалы, терминологический словарь, словарь персоналий).

2. Аннотация курса

Содержание и структура курса включает изложение зарубежных и отечественных теорий, многообразный фактический материал и проблемы, решаемые наукой и практикой в области возрастной психологии.

Изложение материала опирается на несколько основных принципов. Это, прежде всего, принцип историзма, который позволяет нанизать на один стержень все важнейшие проблемы детского развития, возникавшие в разные периоды времени. Анализируется историческое происхождение понятия «детство», прослеживается связь истории детства с историей общества, показываются исторические предпосылки возникновения детской психологии как науки.

Второй принцип, положенный в основу программы, связан с разработкой и введением в науку новых методов исследования психического развития ребенка. Именно этот принцип позволяет проанализировать исторический путь детской психологии от первых наивных представлений о природе детства до современного углубленного системного изучения этого феномена. Биогенетический принцип в психологии, нормативный подход в исследовании детского развития, отождествление развития и научения в бихевиоризме, объяснение развития влияния факторов среды и наследственности в теории конвергенции, психоаналитическое изучение ребенка, сравнительные исследования нормы и патологии, ортогенетические концепции развития – все эти и многие другие подходы в отдельности и все вместе отражают сущность и иллюстрируют связь концепций психологического развития и методов его исследования.

Третий принцип касается анализа развития основных аспектов человеческой жизни – эмоционально-волевой сферы, поведения и интеллекта. Теория классического психоанализа З. Фрейда развивается в работах М. Клейн и А. Фрейд, а затем переходит в концепцию Э. Эриксона о психосоциальном развитии жизненного пути личности.

Большое место в программе данного курса принадлежит культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его школе. Представлена периодизация психического развития ребенка и раскрыто содержание развития ребенка в каждом психологическом возрасте, закономерности перехода от одного возраста к другому и на основе современных представлений о раз-

витии психики ребенка показаны движущие причины этого процесса. Концепция Л.С. Выготского составляет смысловое ядро данного курса.

Цели и задачи изучения дисциплины:

Данный курс является обязательным и читается во втором семестре для всех студентов спецфакультета «Психология». Курс «Психология развития и возрастная психология» занимает центральное место в структуре образования и подготовки психолога. Его предметом является развитие психики человека в онтогенезе, закономерности и динамика психологического развития индивида в интервале его жизни. В изучении особенностей возрастной динамики психических функций и личностных особенностей человека преподаватель опирается на усвоенные в курсе ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ представления о сущности познавательных, эмоциональных, волевых психических процессов, природе личностных свойств и качеств, а также на знания об основных подходах изучения психических явлений (Разделы: Познавательные процессы, Эмоциональные процессы и воля, Психология личности). Базовыми для него являются курсы антропологии, общей психологии и анатомии ЦНС. Необходимы также знания в области философии, логики, физиологии ВНД. Данные сравнительной психологии и ЗООПСИХОЛОГИИ позволяют получить представление о влиянии на психическое развитие ребенка биологических, наследственно обусловленных факторов.

Содержание курса теснейшим образом связано с содержанием дисциплины ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, в совокупности составляющих основу любой психолого-педагогической деятельности. Практические возможности определения уровня психического развития как психологического возраста связаны с изучением основ ПСИХОДИАГНОСТИКИ. Понимание феноменов возрастной динамики личности и механизмов ее формирования невозможно без изучения СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ.

Цель дисциплины – сформировать научно обоснованное представление об основных закономерностях возрастного психического развития. Кроме того, цель данного курса заключается в развитии научного психологического мышления студентов; он формирует у студентов умение анализировать факты детского развития; различать стратегии, методы и методики исследования развития ребенка; за внешней картиной детского поведения

выделять закономерности развития; на примере анализа наиболее крупных научных теорий видеть нерешенные проблемы детской психологии.

Задачи дисциплины:

- представить онтогенетический путь человека как социального индивида и личности, выявить общие закономерности развития, жизни, деятельности и угасания личности в плане его психической активности;
- раскрыть определяющие закономерности психического развития в его связи с воспитанием и обучением;
- дать понимание важнейших этапов психического развития, возрастных и индивидуальных особенностей психики человека;
- сформировать чрезвычайно значимую для психолога установку на то, что жизнь человека от рождения до угасания хотя и может рассматриваться в рамках общих закономерностей развития, описанных возрастной психологией, но в действительности уникальна, и каждый человек имеет право рассчитывать на индивидуальное бытие и понимание своей уникальности.

Требования к уровню подготовки студента, завершившего изучение данной дисциплины:

Студенты, завершившие изучение данной дисциплины, должны:

Иметь представление: о современном состоянии и основных проблемах возрастной психологии и психологии развития, основных направлениях исследований и разделах науки.

Знать:

- основные закономерности и психологические теории развития в зарубежной и отечественной психологии, объясняющие психическое развитие;
- предпосылки и условия психического развития;
- основные проблемы возрастной периодизации психического развития и закономерности кризисов развития;
- основные особенности психического развития человека на разных этапах онтогенеза – младенческий возраст, ранний возраст, дошкольный возраст, младший школьный возраст, психологические особенности подросткового и юношеского возраста, психологию зрелых возрастов, старения и старости.

Уметь:

- анализировать проблемы детерминант психического развития ребенка, проблемы соотношения психического развития и обучения;
- определять уровень психического развития детей на основании критериев возраста, принятых в основных теориях отечественной и зарубежной психологии;
- определять возрастные и жизненные кризисы и пути их преодоления;
- использовать методы возрастной психологии в исследовательской и практической деятельности.

3. Программа дисциплины

Раздел 1. Предмет, задачи, методы и краткий исторический очерк развития возрастной психологии

Тема 1.1. Предмет возрастной психологии

Тема 1.2. Проблема возраста. Периодизация психического развития.

Тема 1.3. Методы возрастной психологии.

Тема 1.4. Краткий исторический очерк развития детской психологии. Ранние теории психического развития.

Тема 1.5. Возрастная (детская) психология в России.

Раздел 2. Современные теории психического развития

Тема 2.1. Психоанализ о проблеме психического развития ребенка.

Тема 2.2. Теории научения.

Тема 2.3. Когнитивные теории психического развития.

Тема 2.4. Гуманистическая психология развития.

Тема 2.5. Теория культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского и современная отечественная психология развития.

Раздел 3. Особенности психического развития на различных возрастных этапах

Тема 3.1. Психические особенности младенца.

Тема 3.2. Развитие психики в раннем возрасте.

Тема 3.3. Развитие психики в дошкольном возрасте.

Тема 3.4. Младший школьный возраст.

Тема 3.5. Психологические особенности подростка.

Тема 3.6. Психология юношеского возраста.

Тема 3.7. Психология зрелых возрастов.

Тема 3.8. Поздний (пожилой и старческий) возраст.

Содержание основных разделов курса

Раздел 1. Предмет, задачи, методы и краткий исторический очерк развития возрастной психологии

Тема 1.1. Предмет возрастной психологии – изучение закономерностей онтогенеза психических процессов и личности человека в условиях обучения и воспитания на каждой стадии его психического

развития; изучение индивидуальных различий между людьми на каждой стадии психического развития.

Разделы возрастной психологии: детская психология, психология юности, психология зрелости, геронтопсихология. Их разработанность и значение.

Связь возрастной психологии с философией, общей психологией, педагогической психологией, педагогикой, возрастной анатомией и физиологией. Место возрастной психологии в системе психологических наук.

Основные проблемы возрастной психологии как науки. Теоретические и практические задачи возрастной психологии.

Основные закономерности психического развития. Роль воспитания в формировании личности.

Тема 1.2. Проблема возраста. Периодизация психического развития

Общественно-исторический характер длительности детства, возникновения и последовательности отдельных его периодов. Проблема акселерации (ускорения) психического развития. Проблема периодизации психического развития в детском возрасте, зрелом возрасте и старости. Обзор зарубежных теорий периодизации (А. Гезелл, С. Холл, К. Бюлер, Ш. Бюлер, Э. Эриксон, А. Валлон, Ж. Пиаже и др.).

Проблема возрастной периодизации в отечественной психологии. Понятие «возраста», основные критерии возраста; понимание значения кризисов в психическом развитии ребенка. Периодизация психического развития на основе выделения ведущего типа деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина). Современное состояние проблемы периодизации в отечественной и зарубежной психологии; перспективы развития.

Источники, движущие силы и условия психического развития ребенка. Значение социальных условий. Психическое развитие и деятельность. Психическое развитие и общение. Психическое развитие и обучение.

Генотипические особенности и процессы созревания как предпосылки психического развития. Взаимодействие биологического и социального факторов. Социальное наследование.

Тема 1.3. Методы возрастной психологии

Особенности методов наблюдения и эксперимента в возрастной психологии. Метод наблюдения, его разновидности, требования. Эксперимент

в возрастной психологии, его виды. Особенности применения экспериментальных методов в возрастной психологии. Естественный и лабораторный эксперимент в детской психологии. Констатирующая и формирующая стратегия исследования. Основные виды констатирующего эксперимента: «продольные» и «поперечные» срезы. Метод формирующего эксперимента как альтернатива методу «срезов».

Метод анализа продуктов деятельности. «Близнецовый» метод, его значение. Значение кросскультурных исследований для решения задач возрастной психологии.

Тема 1.4. Краткий исторический очерк развития детской психологии. Ранние теории психического развития

Значение идей Ж.-Ж. Руссо для становления детской психологии. Возникновение возрастной (детской) психологии в середине XIX века. Идея эволюции в детской психологии (Ч. Дарвин, В. Прейер).

Проблема психического развития и его движущих сил в зарубежной психологии. Биогенетическое и социогенетическое направление в детской психологии. Теория рекапитуляции как первая теоретическая концепция в детской психологии. Представления о психическом развитии человека Ст. Холла, Дж. Болдуина. Нормативный подход к психическому развитию А. Гезелла. Теория трех ступеней детского развития К. Бюлера.

Классические представители теории конвергенции двух факторов – наследственности и среды (В. Штерн) и их современные последователи (А. Анастази). Психологическая ограниченность двухфакторных теорий детского развития.

Тема 1.5. Возрастная (детская) психология в России

Дореволюционный период развития возрастной психологии в России.

Борьба за построение советской детской психологии на основе диалектического материализма (1918-1936). Теория и практика педологии. Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» от 1936 г. и его значение.

Экспериментальная разработка проблем возрастной психологии в России в 50-80х гг.

Основные понятия к разделу

1. Детство
2. Возраст
3. Генезис
4. Генетическая психология
5. Геронтопсихология
6. Возрастная (детская) психология
7. Психологический возраст
8. Хронологический возраст
9. Развитие
10. Специфика психического развития ребенка
11. Стратегии исследования
12. Методы исследования
13. Методики исследования
14. Метод объективного наблюдения
15. Метод поперечных срезов
16. Метод продольных срезов
17. Экспериментально-генетический метод
18. Метод поэтапно-планомерного формирования умственных действий
19. Беседа
20. Анкетирование или метод анкет
21. Биографический метод
22. Интервью
23. Лабораторный эксперимент
24. Социометрия
25. Тестирование
26. Эксперимент формирующий
27. Лонгитюд
28. Метод близнецов
29. Теория рекапитуляции
30. Биогенетический закон
31. Нормативный подход
32. Теория эмпирического эволюционизма
33. Теория трех ступеней развития
34. Теория конвергенции двух факторов

35.Бихевиоризм

36.Ассоцианистическая теория научения

37.Оперантное научение

38.Научение на основе подражания

39.Педология

Темы контрольных и практических работ к разделу 1

1. Контрольная работа по теме «Методы возрастной психологии».
2. Контрольная работа по теме «Возраст. Критерии возраста. Стадиальность психического развития».
3. Контрольная работа по теме «Краткий исторический очерк развития детской психологии. Ранние теории психического развития».
4. Практическая работа по теме «Предмет возрастной психологии».
5. Практическая работа по теме «Проблема возраста в психологии».
6. Практическая работа по теме «Методы возрастной психологии».
7. Итоговый тест по разделу 1.

Вопросы для самопроверки к разделу 1

1. Что такое возрастная психология?
2. От чего зависит продолжительность детства?
3. Что такое возраст?
4. В чем отличие возраста хронологического от возраста психологического?
5. Назовите круг задач возрастной психологии.
6. Назовите достоинства и недостатки «продольных» исследований.
7. Каким требованиям должно отвечать наблюдение как метод исследования?
8. Назовите особенности метода формирующего эксперимента.
9. Какие еще методы исследования психики ребенка вы знаете?
10. Какие подходы к решению вопроса о движущих силах психического развития Вам известны?
11. Почему в истории психологии возникла необходимость в разработке теории конвергенции факторов среды и наследственности в психическом развитии?
12. Каково отношение бихевиористов к роли наследственных факторов в развитии человека?
13. Какие типы научения выделены в бихевиоризме?

Список литературы к разделу 1:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.(и последующие издания)

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1984.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.

4. Ждан А.Н. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. – № 3 – 96. – С.141.

5. Журнал «Вопросы психологии» (специальный выпуск к 100-летию Л.С. Выготского) – 1996, № 5-6.

6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1986. – Т.1.

7. Крайг Г. Психология развития. – СПб: Издательство «Питер», 2000. (и более поздние)

8. Крейн У. Теории развития. – 5-е международное издание. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

9. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. – М.: Творческий центр Сфера, 2002.

10.Леонтьев А.Н.Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1983.

11.Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

12.Марцинковская Т.Д. История детской психологии. – М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 1998.- 272 с.

13.Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 2000. (и более поздние издания)

14.Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. – М.,1995.

15.Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития/ Вопр. психол. №5. 1996 г.

16.Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. – М., 2000. (и более поздние)

17.Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.

18.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.,1989.

19.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

20.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М., 1989.

Раздел 2. Современные теории психического развития

Тема 2.1. Психоанализ о проблеме психического развития ребенка

Представления о психическом развитии ребенка в классическом и современном психоанализе (З. Фрейд, А. Фрейд, Дж. Боулби, А. Адлер и др.). Психосоциальная теория Э. Эриксона.

Тема 2.2. Теории научения

Понимание процесса психического развития как процесса адаптации, приспособления к окружающей среде в бихевиоризме, необихевиоризме (Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скинннер, А. Бандура).

Тема 2.3. Когнитивные теории психического развития

Понимание психического развития в школе Ж. Пиаже. Основные стадии развития интеллекта. Специфика детского мышления. Онтогенез психического развития в школе Дж. Брунера.

Тема 2.4. Гуманистическая психология развития

Роль гуманистических теорий психического развития – А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Кеган – в разработке проблем психологии зрелости. Преодоление ограниченности двухфакторных теории в гуманистической психологии.

Тема 2.5. Теория культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского и современная отечественная психология развития

Социально-опосредованный характер психического развития человека. Основные закономерности психического развития, сформулированные Л.С. Выготским. Ведущая роль обучения в психическом развитии. Понятие «зоны ближайшего развития», его теоретический и конкретно-практический смысл. Проблема периодизации в трудах Л.С. Выготского.

Принцип социально-исторического детерминизма развития психики человека в отечественной психологии развития. Роль деятельности в психическом развитии ребенка (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Периодизация Д.Б. Эльконина как попытка преодоления дуализма в понимании соотношения развития аффективно-потребностной и познавательной сфер.

Основные проблемы психологии развития в трудах Л.И. Божович, М.И. Лисиной, Л.Ф. Обуховой, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман, В.А. Петровского и др.

Основные понятия к разделу 2

1. Оно
2. Я
3. Сверх-Я
4. Либидо
5. Бессознательное
6. Амбивалентность влечений
7. Компоненты влечения
8. Защитные механизмы личности
9. Диадические отношения
10. Самость
11. Социализация
12. Эго-идентичность
13. Стадии психосексуального развития личности
14. Нарциссизм
15. Эдипов комплекс
16. Комплекс Электры
17. Групповая идентичность
18. Стадии психосоциального развития личности
19. Кризисы идентичности
20. Синдром социальной патологии идентичности
21. Психосоциальный мораторий
22. Ритуалы
23. Поведение
24. Научение
25. Ассоциация
26. Подкрепление

27.Социальное научение
28.Социальная среда
29.Критический период
30.Сензитивный период
31.Запечатление
32.Положительное подкрепление
33.Отрицательное подкрепление
34.Эгоцентрическая речь
35.Эгоцентризм
36.Аутистическое мышление
37.Ассимиляция
38.Аккомодация
39.Стадии развития интеллекта
40.Структура сенсомоторного интеллекта
41.Структура конкретных операций
42.Структура формальных операций
43.Гуманистическая психология
44.Самоактуализация
45.Потребность
46.Мотив
47.Ход развития
48.Условия развития
49.Источник развития
50.Форма развития
51.Специфика психического развития ребенка
52.Движущие силы развития
53.Социализация
54.Индивидуализация
55.Адаптация
56.Присвоение общественно-исторического опыта
57.Ключевое переживание
58.Закон развития высших психических функций
59.Зона ближайшего развития
60.Зона актуального развития
61.Деятельность
62.Ведущий тип деятельности

63.Критерии психологического возраста

64.Возрастной кризис

65.Новорожденность

66.Младенческий возраст

67.Ранний возраст

68.Кризис трех лет

69.Дошкольный возраст

70.Кризис семи лет

71.Младший школьный возраст

Темы контрольных и практических работ к разделу

1. Контрольная работа по темам «Психоанализ о проблеме психического развития ребенка» и «Теории научения».
2. Контрольная работа по темам: «Когнитивные теории психического развития» и «Гуманистическая психология развития».
3. Практическая работа по разделу 2.
4. Итоговый тест для самопроверки по разделу 2.

Вопросы для самопроверки к разделу 2

1. В чем коренное отличие теории социального научения от подходов классического бихевиоризма к анализу поведения человека?
2. Каков механизм воздействия поощрения и наказания на формирование поведения ребенка?
3. Назовите основные работы Ж. Пиаже.
4. Каково влияние социальных факторов на развитие интеллекта ребенка?
5. Что отличает культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского от всех предшествующих концепций детского развития?
6. Каковы характерные признаки высших психических функций?
7. Как вы понимаете выражение «системное и смысловое строение сознания»?
8. Перечислите компоненты «структуры возраста».
9. В чем суть кризиса в детском развитии, с позиции Л.С. Выготского?
10. Перечислите известные вам ведущие типы деятельности в онтогенезе психики ребенка.
11. Сформулируйте закон, открытый Д.Б. Элькониным.

Список литературы к разделу 2

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.(и последующие издания)
2. Бурменская Г.В., Обухова Л.Ф., Подольский А.И. Современная американская психология развития. – М., 1986.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1984.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
5. Журнал «Вопросы психологии» (специальный выпуск к 100-летию Л.С. Выготского) – 1996, № 5-6.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1986. – Т.1.
7. Крайг Г. Психология развития. – СПб: Издательство «Питер», 2000. (и более поздние)
8. Крейн У. Теории развития. – 5-е международное издание. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
9. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. – М.: Творческий центр Сфера, 2002.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1983.
11. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
12. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. – М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 1998.- 272 с.
13. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 2000. (и более поздние издания)
14. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. – М., 2000. (и более поздние).
15. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981.
16. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1994.
17. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. – М., 1993.
18. Фрейд З. Введение в психологию. Лекции. – М., 1991.
19. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М., 1989.
20. Эриксон Э. Идентичность: кризис и юность.– М., 1996.

21.Эриксон Э. Детство и общество. – М., 1996.
22.Юнг К. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание. – М., 1997.

Раздел 3. Особенности психического развития на различных возрастных этапах

Тема 3.1. Психические особенности младенца

Общая характеристика новорожденности. Особенности перехода от пренатального к постнатальному детству. Значение беспомощности ребенка. Безусловные рефлексы младенца.

«Комплекс оживления» как основное новообразование периода раннего младенчества. Условия возникновения, структура и генезис. Его значение для психического развития ребенка. Проблема депривации.

Основные закономерности развития сенсорных процессов в младенческом возрасте. Развитие хватания. Стадии развития манипуляций с предметом в младенческом возрасте. Развитие позовых и локомоторных движений.

Подготовительный период в развитии речи. Значение эмоционального общения со взрослым и опосредованных форм общения по поводу предмета для развития речи ребенка. Особенности развития предпосылок к пассивной и активной речи (гуканье, гуление, лепет). Основные достижения: чувство доверия к человеку – вхождение в мир человеческих отношений; прямохождение; начало понимания речи.

Понятие о кризисе одного года. Факторы, определяющие индивидуальные различия в ходе развития младенца.

Тема 3.2. Развитие психики в раннем возрасте

Общая характеристика условий психического развития в раннем детстве. Предметная деятельность – ведущая деятельность ребенка раннего возраста. Основные закономерности и стадии развития предметных действий в раннем возрасте.

Развитие предметного восприятия и наглядно-действенного мышления.

Развитие речи. Особенности развития пассивной речи ребенка. Особенности развития активной речи ребенка – ее семантической, лексической, фонематической и грамматической сторонами.

Предпосылки формирования личности в раннем возрасте. Индивидуальные и половые различия в поведении. Переход от «полевого» к «волевому» поведению (К.Левин). Кризис трех лет.

Основные достижения: развитие речи; развитие соотносящих и орудийных действий; освоение замещений; развитие знаковой функции сознания; вхождение в мир постоянных вещей.

Тема 3.3. Развитие психики в дошкольном возрасте

Общая характеристика условий психического развития в дошкольном возрасте, особенности развития видов деятельности и форм общения со взрослыми и сверстниками (М.И. Лисина).

Игра как ведущая деятельность дошкольника. Анализ теорий игры в зарубежной психологии (К. Гросс, Г. Спенсер, К. Бюлер, С. Холл, В. Штерн, Ф. Бойтендайк); теории игры в психоаналитических концепциях. Влияние игры на общее психическое развитие ребенка. Проблема игровой деятельности в отечественной психологии. Сюжетно-ролевые игры и игры с правилами.

Другие виды деятельности дошкольника (рисование аппликация, конструирование и др.). Обучение в дошкольном возрасте.

Развитие ощущений и восприятия у дошкольника. Сенсорные эталоны и их усвоение в дошкольном возрасте (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Л.А. Венгер).

Общая характеристика развития мышления. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, их взаимосвязь и развитие. Л.С. Выготский о развитии мышления и речи в дошкольном возрасте. Предпосылки развития логических форм мышления.

Развитие памяти. Соотношение произвольного и непроизвольного запоминания. Особенности внимания. Развитие речи как средства общения, познания и регулирования поведения дошкольника.

Развитие воли. Личностные новообразования в дошкольном возрасте. Возникновение простейших форм общественных мотивов поведения. Установление иерархии мотивов.

Развитие эмоций. Особенности развития нравственных, эстетических и интеллектуальных чувств. Формирование характера и способностей. Индивидуальные и половые различия в поведении. Формирование детского коллектива и его роль в развитии личности школьника.

Особенности ребенка 6 лет. Проблема готовности к школьному обучению. Понятие о кризисе семи лет.

Тема 3.4. Младший школьный возраст

Социальная ситуация развития ребенка, поступившего в школу. Обучение и воспитание в школе как основное условие психического развития младших школьников.

Общая характеристика учебной деятельности. Структура учебной деятельности. Формирование системы отношений к школе, учителю, учебным обязанностям. Развитие мотивов учения. Роль личности учителя в обучении и воспитании младшего школьника.

Проблема интеллектуализации психических процессов. Развитие восприятия, наблюдательности. Память младшего школьника, пути повышения ее эффективности. Особенности воображения и внимания. Особенности развития речи. Проблема осознания речи, ее элементов, функций и форм при разных вариантах обучения (Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, С.Н. Карпова).

Изменение отношения к учебе на протяжении младшего школьного возраста. Проблема оценки. Социальная жизнь младшего школьника. Особенности общения со сверстниками. Влияние стиля общения учителя на общение детей.

Формирование личности младшего школьника. Начальные формы рефлексии; формирование самооценки в связи с развитием учебной деятельности. Особенности усвоения моральных норм и правил поведения. Индивидуальные различия в младшем школьном возрасте.

Предпосылки перехода в подростковый период: возникновение внутренней жизни, направленности на самого себя, самооценки, рефлексии.

Тема 3.5. Психологические особенности подростка

Проблема перехода от младшего школьного к подростковому возрасту. Анатомо-физиологические и психологические предпосылки. Половое созревание и психическое развитие в подростковом возрасте.

Проблема «кризиса» подросткового возраста в отечественной и зарубежной психологии. Психологические причины трудностей в воспитании ребенка в подростковый период.

Учебная деятельность подростков. Развитие познавательных процессов, логических форм мышления, овладение способами организации памяти, внимания. Опосредованность, осознанность и произвольность как основные показатели развития познавательных процессов. Развитие творческого воображения, начальных форм творческого рассуждающего мышления. Изменение отношения к учебе на протяжении подросткового возраста. Психологические особенности обучения подростков – переход к элементам самообразования. Избирательное отношение к учебным предметам.

Общение в отрочестве. Возникновение новых типов общения и межличностных отношений. Интимно-личностное общение со сверстниками, дружба. Особенности общения подростков с родителями, с учителями в школе. Потребность в доверительном общении со взрослым.

Формирование личности в подростковом возрасте. Развитие потребностно-мотивационной сферы подростка. Обострение потребности в общении, самоутверждении и признании. Нравственные убеждения и их формирование. Особенности характера подростков. Развитие воли и стремления к самовоспитанию и самосовершенствованию. Развитие чувств, особенности их выражения и переживания. Начало развития самосознания. Самооценка подростка, осознание своего места в обществе и своих возможностей, как основное психологическое новообразование подросткового возраста. Возникновение и формы проявления «чувства взрослости». Уровень притязания подростков. Возникновение внутренней жизни как особой сферы.

Достижения возраста: сензитивность к социальным явлениям, рефлексия на себя и других, потребность в идентификации со сверстниками, потребность в обособлении.

Тема 3.6. Психология юношеского возраста

Проблема перехода от подросткового к юношескому возрасту в отечественной и зарубежной психологии. Анатомо-физиологические предпосылки перехода. Проблема акселерации.

Проблема ведущей деятельности в юности. Профессиональная направленность как центральное новообразование юношеского возраста. Психологические особенности выбора профессии.

Учебно-профессиональная деятельность в юношеском возрасте. Понимание необходимости учебы. Значение нерегламентированных условий

приобретения знаний. Позитивные тенденции: стремление к знаниям и профессионализму, расширение интересов в сфере искусства. Формирование эстетических чувств и вкусов.

Особенности общения в юности. Общение со сверстниками. Проблема отцов и детей. Потребность в общении с кумиром и референтной группой. Развитие потребности участия в общественной жизни, формальных и неформальных организациях. Условия формирования инициативы, принципиальности и ответственности в юношеском возрасте. Притязание на уникальность и способы его удовлетворения в общении. Становление морального сознания и мировоззрения как основные новообразования юношества.

Общение и половая идентификация. Психологический склад юноши и девушки, общие и отличительные черты. Любовь в юности. Индивидуальные различия в темпах и характере физического, умственного и социального развития.

Развитие личности в юности. Развитие самосознания и образа «Я». Психологическое время в структуре юношеского самосознания. Видение жизненной перспективы, проблемы смысла жизни. Особенности эмоциональной жизни. Мечты и идеалы в юношеском возрасте.

Переход к взрослости – социальной и моральной зрелости. Психологические условия формирования чувства долга и социальной ответственности в юношеском возрасте. Психология воли и характера; условия самовоспитания воли и характера в юношеском возрасте. Система психологических показателей личностной зрелости и условий их достижения в юношеском возрасте.

Тема 3.7. Психология зрелых возрастов

Общие условия перехода к зрелости. Социальная ситуация развития личности в период зрелости.

Критика понимания зрелости как «психической окаменелости».

Социальное значение периода зрелости. Общественно-полезный труд как ведущая деятельность в период зрелости. Особенности социальной активности в период зрелости. Профессиональные и творческие достижения в различных видах деятельности взрослого человека. Стремление к новому и стереотипность в профессиональной деятельности.

Особенности развития психических процессов. Возможности обучения в период зрелости. Формы и методы обучения взрослых.

Любовь и семья как ценности.

Значение собственной активности в профессиональной деятельности для развития человека как личности, субъекта деятельности и индивидуальности.

Периоды взрослости. Специфика возрастных кризисов взрослых. Подведение итогов и перспективные планы на разных этапах взрослости. Взрослость и проблема смысла жизни.

Индивидуальные и половые различия в характере физического, умственного и социального развития. Разнообразие типов личности взрослого человека.

Тема 3.8. Поздний (пожилой и старческий) возраст

Биологические и социальные критерии и факторы старения. Социальная ситуация жизни людей пожилого и старческого возраста.

Историческая изменчивость социальной оценки старения и старости. Возрастные закономерности и психологические особенности нормального старения. Критика теории инволюции.

Периодизация позднего возраста. Психические изменения в старости и роль психологического фактора в процессе старения. Психическое здоровье в позднем возрасте.

Проблема трудовой деятельности в старости, ее возможности и ее значение для сохранения нормальной жизнедеятельности и долголетия. Кризис предпенсионного и послепенсионного периода.

Особенности познавательных интересов пожилых (не занятых прежде профессиональной умственной деятельностью). Творчество в пожилом возрасте.

Значение общественных интересов в формировании деятельной старости. Пожилой человек в общественной жизни. Старость и мудрость опыта жизни.

Общение в старости. Значение общения со сверстниками. Психология отношений пожилых к детям, молодежи и людям других возрастов.

Влияние истории жизненного пути личности на процесс старения. Отношение к проблемам человечества. Умственное и эмоциональное переживание непреходящей ценности жизни и неизбежности физической смерти. Психология бессмертия человеческого духа.

Профилактика старения. Компенсаторные механизмы в период старения. Проблема долголетия и жизнеспособности.

Основные понятия к разделу

1. Новорожденность
2. Госпитализм
3. Комплекс оживления
4. Кризис одного года
5. Младенчество
6. Раннее детство
7. Дошкольный возраст
8. Ведущий тип деятельности
9. Сюжетно-ролевая игра
10. Соподчинение мотивов
11. Кризис семи лет
12. Готовность к школьному обучению
13. Сенсорные эталоны
14. Учение
15. Младший школьный возраст
16. Учебная задача
17. Учебное действие
18. Действие контроля
19. Действие оценки
20. Интеллектуализация психических процессов
21. Подростковый возраст
22. Теории взросления
23. Пубертатный период
24. Центрация и децентрация
25. Чувство взрослости
26. Психосоциальная зрелость
27. Рефлексия
28. Самосознание
29. Самооценка
30. Самоопределение
31. Юность
32. Эго-идентичность

33.Взрослость (зрелость)

34.Поздний (пожилой и старческий) возраст

Темы контрольных и практических работ к разделу 3

1. Контрольная работа по темам «Младенчество», «Раннее детство».
2. Контрольная работа по темам «Дошкольный возраст», «Младший школьный возраст».
3. Контрольная работа по темам «Психологические особенности подростка» и «Психология юношеского возраста».
4. Итоговый тест по разделу 3.

Вопросы для самопроверки к разделу 3

1. Назовите основные компоненты «комплекса оживления».
2. Назовите основные проявления кризиса 1 года.
3. Что такое «госпитализм»?
4. Каковы характеристики мышления в раннем возрасте?
5. Назовите основные виды деятельности ребенка дошкольного возраста.
6. Почему именно сюжетно-ролевая игра является ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте?
7. Что такое «соподчинение мотивов» и к чему оно приводит?
8. В чем сущность кризиса 7 лет?
9. Каковы основные параметры психической готовности к школе?
10. Как влияет учебная деятельность на развитие мышления младшего школьника? Раскройте понятие «интеллектуализация психических процессов».
11. Что такое «научные понятия»?
12. Каковы особенности отношения «ребенок – учитель»?
13. Почему подростковый возраст называют кризисным?
14. Как изменяется социальная ситуация развития в подростковом возрасте?
15. Каковы основные проявления «чувства взрослости» в подростковом возрасте?
16. Каковы особенности развития познавательных процессов подростков?
17. Каковы задачи развития в ранней юности?

18.Каковы особенности общения со сверстниками в юности?

19.Что лежит в основе потребности в обособлении в юношеском возрасте?

20.Дайте определение эго-идентичности.

Список литературы к разделу 3

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М., 1998.
2. Авдеева Н. Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец. М., 1991.
3. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы. // Психологический журнал. – Т. 15. – 1994. – № 3.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
5. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Статьи: «Кризис 3 лет», «Младенческий возраст», «Ранний возраст». М., 1984.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 1996.
7. Дьяченко О.М. Развитие воображения у дошкольников. М., 1996.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
9. Кле М. Психология подростка. М., 1991.
10. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980.
11. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
12. Крайг Г. Психология развития. – СПб: Издательство «Питер», 2000. (и более поздние)
13. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. – М.: Творческий центр Сфера, 2002.
14. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
15. Лишенные родительского попечительства // Хрестоматия / Под ред. В.С. Мухиной. М., 1991.
16. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
17. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 2000. (и более поздние издания)
18. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М., 1992.
19. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. – М., 2000. (и более поздние).

20.Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста / Под. ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.

21.Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 1977.

22.Психология зрелости. Хрестоматия. Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд.дом БАХРАХ-М, 2003.

23.Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994.

24.Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие. – Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1990.

25.Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. – СПб.: Питер, 2002.

26.Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.; Рига, 1995.

27.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

28.Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.,1984.

4. Академический календарь

Неделя	Раздел и тема раздела	Вид занятий и контроля
Раздел 1. Предмет, задачи, методы и краткий исторический очерк развития возрастной психологии		
1	Тема 1.1. Предмет возрастной психологии	Л, ПР
2	Тема 1.2. Проблема возраста. Периодизация психического развития	Л, ПР, КР
3	Тема 1.3. Методы возрастной психологии.	Л, ПР, КР
4-5	Тема 1.4. Краткий исторический очерк развития детской психологии. Ранние теории психического развития.	Л, КР
6-7	Тема 1.5. Возрастная (детская) психология в России	Л, СК
Раздел 2. Современные теории психического развития		
8-9	Тема 2.1. Психоанализ о проблеме психического развития ребенка	Л
10	Тема 2.2. Теории научения.	Л, КР
11	Тема 2.3. Когнитивные теории психического развития.	Л
12	Тема 2.4. Гуманистическая психология развития.	Л, КР
13-14	Тема 2.5. Теория культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского и современная отечественная психология развития.	Л, ПР, СК,
Раздел 3. Особенности психического развития на различных возрастных этапах		
15	Тема 3.1. Психические особенности младенца.	Л
16	Тема 3.2. Развитие психики в раннем возрасте	Л, КР
17-18	Тема 3.3. Развитие психики в дошкольном возрасте	Л
19	Тема 3.4. Младший школьный возраст	Л, КР
20-21	Тема 3.5. Психологические особенности подростка	Л
22	Тема 3.6. Психология юношеского возраста	Л, КР
23-24	Тема 3.7. Психология зрелых возрастов	Л
25	Тема 3.8. Поздний (пожилой и старческий) возраст	Л, СК
Л – конспекты лекций + литература, **ПР** – практическая работа, **КР** – контрольная работа, **СК** – самоконтроль (тест)		

5. Теоретический материал по дисциплине

Конспекты лекций

Раздел 1. Предмет, задачи, методы и краткий исторический очерк развития возрастной психологии

Тема 1.1. Предмет возрастной психологии

Возрастная психология изучает процесс развития психических функций и личности на протяжении всей жизни человека. Предметом возрастной психологии, или психологии возрастного развития является изучение и представление в виде научных фактов и соответствующих теорий основных особенностей психического развития детей при их переходе из одного возраста в другой, включая развернутые разносторонние содержательные психологические характеристики детей, относящихся к разным возрастным группам.

Психология развития изучает возрастные изменения в поведении людей и закономерности в приобретении ими опыта и знаний в течение всей жизни. Иными словами, она сосредотачивает внимание на изучении механизмов психического развития и отвечает на вопрос, *почему* так происходит.

Помимо *детской психологии* и *психологии отрочества* возрастная психология включает также акмеологию (психологию развития зрелой личности) и геронтопсихологию.

Главное, что отличает возрастную психологию от других областей психологии, – акцент на динамике развития. Поэтому ее еще называют *генетической* психологией (от греч. «генезис» – происхождение, становление). Тем не менее, возрастная психология тесно связана с другими областями психологии: общей психологией, психологией личности, социальной, педагогической и дифференциальной психологией. Как известно, в общей психологии исследуются психические функции – восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение. В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции и изменение межфункциональных связей на разных возрастных этапах. В психологии личности рассматриваются такие личностные образования, как мотивация, самооценка и уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., а возрастная психология отвечает на вопросы, когда эти образования

появляются, каковы их особенности в определенном возрасте. Связь возрастной психологии с социальной дает возможность проследить зависимость развития и поведения ребенка и затем взрослого человека от специфики тех групп, в которые он входит: от семьи, группы детского сада, школьного класса, подростковых компаний и т.д. Каждый возраст – это свое, особое влияние окружающих ребенка людей, взрослых и сверстников. Целенаправленное воздействие взрослых, воспитывающих и обучающих ребенка, изучается в рамках педагогической психологии. Возрастная и педагогическая психология смотрят на процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных сторон: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая – с точки зрения воспитателя, учителя.

Одно из основных понятий, использующихся в возрастной психологии – *развитие*. Термин развитие указывает на изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Обычно эти изменения прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций. Например, даже неискушенный наблюдатель заметит, что моторное развитие младенца начинается с беспорядочного движения руками и ногами. Но вот ребенок уже стремится что-то схватить, тянется к предметам, учится передвигаться ползком и, наконец, делает первый шаг. Использование символов, в особенности слов, – переломный момент на пути к чтению, счету, качественному усложнению мышления. Развитие последнего идет от способности младенца узнавать конкретные предметы до умения подростка формулировать сложные понятия и мыслить абстрактными категориями.

Некоторые процессы развития, такие как пренатальный рост плода, носят преимущественно биологический характер, в то время как другие происходят главным образом под влиянием окружающей среды. Яркими примерами такого влияния могут служить изучение чужого языка во время проживания за рубежом или усвоение речевой манеры и артикуляции членов семьи, в которой живет человек. Однако развитие человека большей частью не укладывается ни в одну из этих двух категорий, поскольку предполагает взаимодействие биологического и социального начал. Кроме того, окружающая человека среда состоит из множества конкретных сред (семейной, школьной, рабочей и т.д.), которые постоянно взаимодействуют между собой и влияют на развитие через это взаимодействие.

Ученые, изучающие развитие ребенка – частный аспект человеческого развития, – стремятся также установить связь между хронологическим возрастом детей и теми изменениями, которые наблюдаются в их поведении на пути к зрелости. Другими словами, для специалистов в области возрастной психологии, да и не только для них, может представлять интерес хотя бы примерный временной график появления конкретных форм поведения в жизни детей. Такой график позволил бы изучающим детское развитие сравнивать время появления определенных форм поведения у разных детей, принадлежащих как к одинаковым, так и к различным культурам или социальным группам.

Установление приблизительных возрастных норм компетентности ребенка в основных сферах жизнедеятельности позволяет оценить, насколько конкретный ребенок опережает сверстников в своем развитии (или, наоборот, отстает от них). Возрастные нормы могут быть полезны при разработке программ помощи детям, отстающим в развитии, или, например, при оценивании влияния различных условий жизни на развитие.

Как видите, в центре интересов исследователей человеческого развития находятся те процессы, благодаря которым и происходят изменения в человеке. Ученые расходятся во мнениях при объяснении того, почему дети к 5 годам практически овладевают грамматикой родного языка, как выучиваются читать и формируют половую идентичность или почему взрослые так по-разному выражают любовь или горе. Однако, при всем многообразии подходов, существует ряд общих терминов и понятий, которыми пользуются психологи, социологи, антропологи и педагоги – все те, кто напрямую связан с проблемой развития. Все эти термины и понятия разделяются на группы соответственно областям развития.

Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. К *физической области* относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные (или двигательные) навыки. *Когнитивная область* (от лат. *«cognitio»* – «знание», «познание») охватывает все умственные способности и психические процессы, включая даже конкретную организацию мышления. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, решение задач, речь, суждение и воображение. В *психосоциальную область* входят свойства личности и социальные навыки. К ней относят присущий каждому из нас индивиду-

альный стиль поведения и эмоционального реагирования, то есть то, как люди воспринимают социальную действительность и реагируют на нее. Развитие человека в этих трех областях происходит одновременно и взаимосвязанно.

Тема 1.2. Проблема возраста. Периодизация психического развития

Детская психология тем и отличается от всякой другой психологии, что она имеет дело с особыми единицами анализа – это возраст, или период развития. Возраст, по определению Л.С. Выготского, – это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития и в некоторых случаях «эпохи», равные одному году, трем, пяти годам.

Возраст – одна из фундаментальных и сложных категорий психологии развития. Уже самое общее, формальное его определение имеет 2 значения, оба из которых широко применяются как в историко-биологических науках, так и в науках о неживой материи – это абсолютный и условный возраст.

Абсолютный (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта до момента его измерения. Это – чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется датировкой.

Условный возраст (или возраст развития, психологический возраст) определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором процессе развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста – элемент периодизации, которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

Хронологический возраст – это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия (фактически, с момента образования яйцеклетки) и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни. Хронологические возрасты двух разных людей сопоста-

вимы в двух системах измерения: с одной стороны, по абсолютной шкале времени (временное смещение) и, с другой, по тем психическим изменениям, которые появляются у них в определенном возрасте (возрастное соответствие).

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста.

В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Соответственно если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он отстает в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического. Если, наоборот, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, тогда говорят, что его биологический возраст превышает его хронологический возраст.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников.

Все указанные категории подразумевают какое-то объективное, внешнее измерение. Но существует еще и субъективный, переживаемый возраст личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

Здесь за основу взято самоощущение человека, т.е. к какому хронологическому возрасту он сам себя приписывает, в какую точку на хронологической оси проецирует. Соответственно его субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту.

Необходимо отметить два момента. Во-первых, психологический возраст может не совпадать с хронологическим, записанным в свидетельстве о рождении, а затем в паспорте. Возрастной период со своим неповторимым содержанием – особенностями развития психических функций и лич-

ности, особенностями взаимоотношении с окружающими и главной для него деятельностью – имеет определенные границы. Но эти хронологические границы могут сдвигаться, и один человек вступает в новый возрастной период раньше, а другой – позже. Хронологический или паспортный возраст – лишь координата отсчета, та внешняя сетка, на фоне которой происходит процесс психического развития ребенка, становление его личности. Особенно сильно «плавают» границы возрастных этапов зрелости.

Во-вторых, начальные возрастные периоды образуют *детство* – целую эпоху, которая по сути своей является подготовкой к взрослой жизни. Детство – явление историческое: и его содержание, и продолжительность изменялись на протяжении веков. Детство в первобытном обществе было коротким, в средневековье длилось дольше – детство современного ребенка еще больше растянулось во времени и наполнилось сложными видами деятельности – дети копируют в своих играх отношения взрослых, семейные и профессиональные, осваивают основы наук. Специфика детства определяется уровнем социально-экономического и культурного развития общества, в котором живет, воспитывается и обучается ребенок.

Как отмечал Л.С. Выготский, большинство предложенных идей периодизации при внимательном их анализе оказываются формальными, не затрагивающими сути развития. Критикуя существовавшие к тому времени способы деления детства на возрастные этапы, он писал, что периодизации исходят из внешних, но почти не касаются внутренних оснований, относящихся непосредственно к тем изменениям, которые происходят в психике ребенка.

Всякое изменение происходит во времени независимо от того, является ли оно количественным или качественным, быстрым или медленным, микро- или макропроцессом. Время никоим образом не регламентирует ход психического развития, но фиксирует все события в строго заданной последовательности.

Вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы имеет долгую традицию, но по-прежнему остается открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, число и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны. Некоторые современные авторы (Р. Бергиус, Х.М. Траутнер) утверждают, что по причине роста знания о явлениях и фактах развития будет вообще невозможно соз-

дать приемлемый проект деления онтогенеза на связные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т.д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т.д.).

Цель любой периодизации – обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том – что обусловливает это качественное своеобразие. В свое время А. Гезелл, 3. Фрейд, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л.С. Выготским в работе «Проблема возраста». Все существующие к тому времени периодизации Л.С. Выготский разделил на 3 группы, и это деление оказалось столь методологически удачным, что появляющиеся современные периодизации часто успешно вписываются в предложенную им систематизацию.

Первую группу составили периодизации, созданные не путем расчленения самого развития личности на этапы, а по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития. Таковой, в частности, является известная периодизация С. Холла, созданная по аналогии с развитием общества. Он выделял стадию рытья и копания (0–5 лет), стадию охоты и захвата (5–11 лет), пастушескую стадию (8–12 лет), земледельческую стадию (11–15 лет), стадию промышленности и торговли (15-20 лет), соотнося их с животной стадией развития общества, периодом овладения охотой и рыболовством, концом дикости и началом цивилизации, периодом романтизма и т.п. Понятно, что подобные аналогии очень заманчивы, но поверхностны.

Ко второй группе (самой многочисленной) Л.С. Выготский отнес периодизации, которые основаны на каком-либо одном (или нескольких) отдельно взятом признаке развития. Пример простейшей периодизации такого типа он берет у П.П. Блонского, который в качестве основания использовал дентицию и выделял соответственно беззубое детство, молочнозубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания премоляров и клыков, постояннозубое детство. Он считал, что процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, которые и задают время кальцинации – окостенения скелета, смену зубов. Такой прямой параллелизм ничем не подтвержден, не говоря уже о том, что и выделенные пе-

риоды не равнозначны: скажем, время прорезывания зубов очень важно для ребенка, а переход к постояннозубому детству ничем в психическом плане не примечателен.

К этой же группе можно отнести и периодизацию З. Фрейда, основанием которой является изменение зон, в которых находит удовлетворение либидо. Особое место в периодизациях второй группы занимает периодизация Ж. Пиаже, в основе которой лежит развитие интеллектуальных структур.

Перечислять варианты периодизаций этой группы можно бесконечно. Все они названы Л.С. Выготским моносимптоматическими, поскольку в основании большинства из них лежит лишь один, хотя и важный, признак развития.

Третью группу, по Л.С. Выготскому, должны составить периодизации, связанные с выделением существенных особенностей самого развития. Именно они позволили бы ответить на вопросы, что, как, почему, в каком направлении изменяется. Наиболее близко к построению периодизации такого типа подошел А. Гезелл, обнаруживший, что «плотность» развития с взрослением уменьшается.

Л.С. Выготский предложил собственную периодизацию, руководствуясь диалектической моделью развития и идеей скачков-переходов к новому качеству. Он выделял в развитии стабильные и критические возрасты (периоды). В стабильных периодах происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в критические периоды эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших необратимых новообразований. По мнению Л.С. Выготского, стабильные и критические периоды в развитии чередуются: 1) кризис новорожденности, 2) стабильный период младенчества, 3) кризис первого года жизни, 4) стабильное раннее детство, 5) кризис трех лет, 6) стабильный дошкольный возраст, 7) кризис семи лет, 8) стабильный младший школьный период, 9) пубертатный кризис, 10) стабильный подростковый возраст, 11) кризис 17 лет и т.д.

В мировой психологии широко используется периодизация Э. Эриксона, положившего в основание развития сразу три процесса: соматическое развитие, социальное развитие и развитие сознательного Я. Свою теорию фаз он рассматривает в пяти размерностях: 1) психосоциальные кризисы;

2) круг референтных лиц; 3) элементы социального порядка; 4) психосоциальные модальности; 5) психосексуальная динамика.

Линию Л.С. Выготского в современной отечественной психологии продолжили А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин. Их позиция в вопросе о периодизации может быть выражена в нескольких тезисах:

1) несостоятельность многих периодизаций психического развития связана с тем, что за их основания брались хотя и характерные, но внешне отдельные признаки развития, а не внутреннее существо этого процесса, поэтому основания периодизации надо искать только во внутренних противоречиях самого развития;

2) периодизацию психического развития необходимо строить с учетом смены одной целостной деятельности другой; личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части;

3) при рассмотрении источников развития психики каждый его период необходимо связывать с наиболее значимым для него типом целостной деятельности ребенка (ведущей деятельностью);

4) целостная деятельность ребенка, специфическая для каждого его возраста, определяет те психические изменения, которые впервые в нем возникают – новообразования. Именно эти новообразования служат основным критерием для деления детского развития на отдельные возрасты; на каждой возрастной ступени всегда есть центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе.

Л.С. Выготский, говоря о новообразовании, имел в виду как новый тип деятельности ребенка, так и новый тип его личности, те психологические изменения, которые впервые возникают в этом периоде. Тот новый тип деятельности, который лежит в основе целостного психического развития ребенка в том или ином возрасте, был назван в работах А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина ведущим. По своему смыслу это понятие близко к понятию социальной ситуации развития у Л.С. Выготского. Ведущая деятельность – это 1) деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности; 2) деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре – воображение, в учении – логическое мышление); 3) деятельность, от которой зависят наблюдаемые в

данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка. Таким образом, ведущая деятельность – та, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологические особенности личности на данной стадии развития.

Д.Б. Эльконин, опираясь на опыт культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, предложил рассматривать каждый период развития на основе четырех критериев: 1) социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях; 2) основной (ведущий) тип деятельности; 3) основные новообразования развития; 4) кризис.

В отечественной психологии принята периодизация Д.Б. Эльконина, и в своем изложении конкретных возрастов мы следуем ей. Но нельзя не отметить, что проблема периодизации является настолько интересной и важной в психологии развития, что исследовательские работы в этом направлении ведутся и сейчас. В частности, интересна периодизация, предложенная В.И. Слободчиковым в 80-х гг. XX в. Свои размышления он начал с поисков ответа на вопросы: что именно изменяется, что развивается в процессе развития, что станет его итогом? Опираясь на идею о становлении в психическом развитии особого личностного образования – субъективности (или, более общо – внутреннего мира), он в качестве механизма ее обретения называет изменение форм взаимодействия (со-бытия = бытия вместе) развивающегося ребенка с социальным окружением, взрослыми путем отождествления с ними (становление событийности, со=бы-тия) и обособления от них (реализация само=бытности).

Тема 1.3. Методы возрастной психологии.

Все методы, которые используются в возрастно-психологических исследованиях можно условно разделить на основные и вспомогательные. К основным методам традиционно относят наблюдение и эксперимент.

Наблюдение – незаменимый метод в работе с маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития детей любого возраста. Наблюдения бывают сплошными, когда психолога интересуют все особенности поведения ребенка, но чаще выборочными, когда фиксируются только некоторые из них. Наблюдение – сложный метод, его использование должно отвечать ряду требований. Это четко поставленная цель и разработанная схема наблюдений (наблюдатель знает, что именно он может уви-

деть и как это фиксировать, а, кроме того, умеет быстро описывать наблюдаемые явления); объективность наблюдения (описывается сам факт – действие, фраза или эмоциональная реакция ребенка, а не его субъективное истолкование психологом); систематичность наблюдений (в эпизодических наблюдениях можно выявить не характерные для ребенка моменты, а случайные, зависящие от его сиюминутного состояния, от ситуации); наблюдение за естественным поведением ребенка (ребенок не должен знать о том, что за ним наблюдает взрослый, иначе его поведение изменится).

Прямое наблюдение. Возможно, самый распространенный вид измерения, используемый в работе с младенцами и маленькими детьми, – непосредственное наблюдение за поведением ребенка в определенной ситуации. Исследователь может проследить за тем, как ребенок обращается с игрушкой или реагирует на посторонних. Детей можно наблюдать в школьной обстановке, чтобы посмотреть, как они работают вместе над решением какой-то задачи. Чтобы повысить точность и информативность наблюдения, ученые часто пользуются записывающей аппаратурой, например видеокамерой. Если же требуется провести исследование старших детей, подростков или взрослых, организация прямого наблюдения за их поведением наталкивается на все возрастающие трудности. Подросткам и взрослым не очень-то нравится «выходить на сцену», они предпочитают рассказать исследователям о своих мыслях и чувствах.

Обычно наблюдение сочетается с экспериментом.

Эксперимент с детьми проводится в обстановке, как можно более приближенной к привычным для них условиям (*естественный эксперимент*). Исследования, проводимые в естественных условиях, допускают гораздо меньший контроль по сравнению с лабораторными. В этом случае изменение независимых переменных достигается исключительно за счет их выбора, а не манипулирования ими. В лабораторной же обстановке исследователь может периодически изменять некоторые условия (независимые переменные) и наблюдать результирующее поведение (зависимые переменные).

Лаборатория – идеальное место для проверки гипотез и доказательства существования причинно-следственных связей между переменными. Именно в таких условиях проводились многие исследования процессов научения и памяти у людей всех возрастных групп.

В *констатирующем эксперименте* определяются уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношения ребенка к окружающим, так и интеллектуального развития. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Организация экспериментального психологического исследования, его стратегия может быть различной. Часто используется *метод поперечных срезов:* в достаточно больших группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы – детей одного возраста, или школьников, обучающихся по одной учебной программе. Когда делается несколько срезов, подключается *сравнительный метод:* данные по каждой группе сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены.

Те данные, которые мы имеем благодаря методу срезов, являются средними или среднестатистическими.

Преимущества этого плана по сравнению с лонгитюдным заключаются в том, что такое исследование короче, дешевле и в большей степени поддается управлению.

Лонгитюдинальный (или лонгитюдный) метод часто называется «продольным исследованием». Здесь прослеживается развитие одного и того же ребенка в течение длительного времени. Измерения повторяются через значительные промежутки времени и сравниваются с данными, полученными на предыдущих этапах. Исследователи могут строить кривые роста или научения в таких областях, как языковое развитие, когнитивное развитие или формирование физических навыков. За детьми могут наблюдать вплоть до достижения ими взрослости, чтобы посмотреть, какие свойства личности сохраняются, а какие исчезают.

Такого типа исследование позволяет выявить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, происходящие в интервалах, которые не охватывают «поперечные» срезы. Результаты лонгитюдных исследований помогают решать задачи прогнозирования психического развития.

Лонгитюдные планы особенно привлекают специалистов в области возрастной психологии. Поскольку испытуемые в этом случае сравниваются сами с собой в разные моменты своей жизни, их не требуется сортировать и уравнивать по всем остальным параметрам, кроме возраста. Некоторые процессы развития могут изучаться очень внимательно, тогда наблюдение за индивидуумом проводится раз в неделю или даже каждый день.

Наряду с разного рода констатирующими экспериментами в возрастной психологии применяется *формирующий* эксперимент. Благодаря созданию специальных условий, в нем прослеживается динамика развития определенной психической функции, а также уровень потенциального развития ребенка. Критерием оценки потенциального уровня развития (например, обучаемости) является количество помощи взрослого, необходимое для выполнения задания ребенком. Методологической основой такого вида экспериментов является понятие Л.С. Выготского «зона ближайшего развития».

Одним из специфических для детской психологии методов является *метод_анализа продуктов деятельности.* Учитывая ограниченный словарный запас ребенка, а также трудности распознавания и описания своих эмоций, потребностей, мотивов дошкольниками, данный метод составляет альтернативу многим другим методам, особенно тем, которые в качестве стимула используют вербальные конструкции (вопросы, задания, предъявляемые устно, и т.д.). Чаще других интерпретируются продукты изобразительной деятельности детей, что позволяет с одной стороны оценивать актуальные эмоциональные проблемы детей, а с другой – достаточно точно диагностировать общий уровень психического развития.

Развитие личности изучается с помощью бесед с детьми, письменных опросов и косвенных методов. К последним относятся так называемые *проективные* методы. Они основаны на принципе проекции – перенесения на других людей своих собственных потребностей, отношений, качеств.

В проективных тестах испытуемым предлагаются картинка, задача или ситуация, несущие в себе элемент неопределенности, а они должны рассказать историю, объяснить, что нарисовано, или найти выход из ситуации. Поскольку исходная задача, в силу своей неопределенности, такова, что правильных или неправильных ответов быть не может, предполагается, что в этом случае люди будут проецировать на эту ситуацию свои собственные чувства, установки, тревоги и потребности. Вероятно, самой

известной проективной методикой является тест «чернильных пятен» Роршаха. Другим примером может служить тест тематической апперцепции (ТАТ), при проведении которого испытуемого просят придумывать небольшие истории по мере предъявления серии картин довольно неопределенного содержания. Затем тестирующий анализирует темы, содержащиеся во всех придуманных испытуемым историях.

Широко используются и такие проективные методики, как тест словесных ассоциаций и тест незаконченных предложений. Испытуемых могут попросить закончить фразу типа: «Мой папа всегда...» Им могут показать набор картинок и предложить рассказать, что тут нарисовано, выразить свое отношение к изображенному, проанализировать рисунки или расположить их в таком порядке, чтобы получился связный рассказ.

Отношения между детьми, сложившиеся в группе детского сада или школьном классе, позволяют определить *социометрический* метод. Ребенку предоставляется возможность выбрать трех сверстников, к которым он лучше всего относится, скажем, отвечая на вопрос: «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» Выборы детей, взаимные и невзаимные, раскрывают структуру отношений в группе; больше всего выборов получают «звезды» – самые популярные дети; есть дети предпочитаемые; дети, которых мало кто выбирает, для них особенно важна взаимность симпатий; и изолированные, отвергаемые – их никто не выбирает, они в наибольшей степени нуждаются в помощи.

Интеллектуальное развитие изучается с помощью разнообразных методик, но главным образом – стандартизованных *тестов.* Например, тест Векслера для детей 4–16 лет включает вербальные и данные в наглядной (образной) форме задания. При его применении получают два показателя – вербальный и невербальный, а также суммарный «общий интеллектуальный показатель».

Письменные *тесты достижений* или способностей – широко распространенная форма измерения физических и когнитивных аспектов развития. Чтобы приносить пользу, эти тесты должны быть надежными и валидными в том, что касается измерения способностей, для оценки которых они разработаны. Чаще всего это бланковые методики, заполняемые вручную, хотя все большее распространение получают их компьютерные версии.

Этические нормы проведения психологических исследований

Ниже приведены основные принципы, одобренные Обществом исследования развития детей (Society for Research in Child Development, 1990), служащие руководством для каждого честного ученого (По книге Г. Крайг «Психология развития»)

«Не навреди!». Ни одно исследование или эксперимент с участием людей не должны причинять вред психическому или физическому здоровью. Но, если последнего избежать относительно легко, то определить, что может нанести ущерб психическому здоровью человека, довольно трудно.

Сегодня при многих научно-исследовательских учреждениях США и Западной Европы существуют специальные комиссии, задача которых – следить за тем, чтобы проводимые исследования не причиняли вреда испытуемым. Контроль таких специальных комиссий становится все более жестким. Многие из этих организаций считают, что на них лежит ответственность за защиту человеческого достоинства, и отстаивают право человека участвовать только в тех исследованиях, которые улучшают их Я-концепцию.

Получение добровольного согласия. Все профессиональные организации придерживаются того мнения, что испытуемый должен участвовать в исследовании добровольно, получать полную информацию о содержании и возможных последствиях эксперимента и что недопустимо добиваться чьего-либо согласия на участие в исследовании, предлагая денежное вознаграждение. Дети младшего возраста могут участвовать в эксперименте только с разрешения родителей. Это делается в надежде на то, что родители в состоянии позаботиться об интересах детей лучше, чем они сами смогли бы это сделать. Дети старше 8 лет и взрослые должны дать свое собственное согласие. И дети, и взрослые имеют полное право в любой момент отказаться от дальнейшего участия в исследовании.

Конфиденциальность. Необходимо соблюдать конфиденциальность информации, полученной в результате исследования. Никакие организации или частные лица не должны иметь доступа к сведениям, сообщенным респондентами о близких им людях, их мыслях и фантазиях. То же самое касается и результатов тестирования.

Осведомленность о результатах. Участники имеют право получить информацию о результатах исследования в доступной для их понимания

форме. Если в эксперименте участвуют дети, о результатах можно сообщить родителям.

Тема 1.4. Краткий исторический очерк развития детской психологии. Ранние теории психического развития

Собственно психологическое изучение развития ребенка сформировалось как ветвь сравнительной психологии в конце XIX в. но процесс развития осмыслялся задолго до оформления психологии в самостоятельную научную отрасль в философии медицине, педагогике.

Идея развития как таковая зародилась в трудах Аристотеля, развивалась в педагогических трудах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо И.Г. Песталоцци, А. Дистервега и др., обосновывалась в философских работах Г.В.Ф. Гегеля, подтверждалась медицинскими исследованиями Й. Прохазки, была закреплена эволюционными идеями К. Линнея, Ж.Б. Ламарка, Ч. Дарвина и исследованиями по физиологии высшей нервной деятельности И.М. Сеченова, И.П. Павлова и др.

Психология развития стала оформляться как самостоятельная научная дисциплина в конце XIX в. Это было подготовлено следующими условиями.

Во-первых, развивающаяся экспериментальная психология показала наличие качественных различий в психической деятельности взрослого и ребенка. Во-вторых, работы Ж. Ламарка и Ч. Дарвина подготовили возможность использования эволюционного метода в анализе психического развития ребенка. В-третьих, уже к середине XIX в. был накоплен обширнейший эмпирический материал, касающийся наблюдений за детьми, методов их обучения и воспитания, анализа специфики интеллектуального развития.

Объективные условия становления психологии развития, которые сложились к концу XIX в., связаны также с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, что, собственно, подготовило необходимость возникновения современной школы. Именно на этом этапе и встала задача понимания ребенка, понимания проблем детской души.

В 1882 г. появилась книга физиолога В. Прейера (1841-1897) «Душа ребенка», всколыхнувшая мощную волну интереса к развитию ребенка. Поэтому с этой книгой часто связывают становление детской психологии как самостоятельной научной отрасли. Книга имела большой общественный и

научный резонанс, причина которого – в методе В. Прейера: в ней впервые были заложены основы научной методики в изучении детства, впервые дан образец систематического сбора научно пригодного материала.

После Прейера становятся очень популярными тщательные систематические записи последовательности возникновения и усложнения двигательных, эмоциональных, речевых реакций ребенка. В первой четверти XX в. появляются разнообразные публикации дневниковых наблюдений за развитием детей (в России это дневники И.А. Сикорского, Э.И. Станчинской, А. Павловой, А. Левоневского и мн. др.).

Бурно развивающаяся психология развития обретает три направления исследований: 1) собственно область детской психологии; 2) сравнительная психология, ориентированная на выявление различий в развитии животных и человека; 3) психология народов как прообраз современной культурно-антропологической психологии.

Поначалу все три направления были направлены на то, чтобы выявить закономерности филогенеза. Однако наблюдался и обратный эффект, согласно которому филогенез позволял по-новому взглянуть на онтогенез. Это соотношение между онто- и филогенезом было названо Э. Геккелем биогенетическим законом, предполагающим повторение в онтогенезе в сокращенной и сжатой форме истории филогенеза (теория рекапитуляции). Тем самым возникновение научной психологии развития оказалось тесно связанным с биологией XIX в.

Открывшиеся новые направления психологических исследований привлекли к себе исследовательские силы. Так, в Америке начинает работу С. Холл (1846-1924), с именем которого впоследствии свяжут основание педологии – комплексной науки о детях, включающей педагогику, психологию, физиологию и т.д. ребенка. Со своими идеями выступает один из основателей современной психологии детства Д. Болдуин. В Англии выходит ценнейшая книга Д. Селли «Этюды по психологии детства».

Развивается экспериментальная база психологии развития и создаются научные школы в Нью-Йорке, Париже, Вене, Женеве, Гамбурге. Дополнительной причиной, побуждавшей исследователей обращаться к изучению развития психики, была практика. В США появились первые клиники по изучению детей, занимавшиеся проблемами поведения детей и подростков и поиском путей психологической помощи и поддержки развития. Все это давало огромный эмпирический материал, требующий осмысления, поиска

закономерностей и теоретических объяснений. Постепенно стали оформляться исследовательские традиции, отличающиеся друг от друга постановкой вопросов, выбором методов и исходными теоретическими положениями.

В *биологизаторском направлении* человек рассматривается как существо биологическое, наделенное от природы определенными способностями, чертами характера, формами поведения. Наследственность определяет весь ход его развития – и его темп, быстрый или замедленный, и его предел – будет человек одаренным, много достигнет или окажется посредственностью. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится лишь условием такого изначально предопределенного развития, как бы проявляющим то, что дано ребенку до его рождения.

В рамках биологизаторского направления возникла *теория рекапитуляции,* основная идея которой заимствована из эмбриологии. Эмбрион (человеческий зародыш) во время своего внутриутробного существования проходит путь от простейшего двуклеточного организма до человека. Э. Геккелем в XIX в. был сформулирован закон: онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой сокращенное повторение филогенеза (исторического развития вида).

Перенесенный в возрастную психологию *биогенетический закон* позволил представить развитие психики как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества. Вот как описывает развитие ребенка один из сторонников теории рекапитуляции В. Штерн: ребенок в первые месяцы своей жизни находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии достигает стадии высшего млекопитающего – обезьяны; затем начальных ступеней человеческого состояния; развития первобытных народов; начиная с поступления в школу усваивает человеческую культуру – сначала в духе античного и ветхозаветного мира, позже (в подростковом возрасте) в духе средневекового фанатизма и лишь к зрелости поднимается до уровня культуры Нового времени.

Состояния, занятия маленького ребенка становятся отголосками давно ушедших веков. Ребенок раскапывает ход в куче песка – его так же, как его далекого предка, притягивает пещера. Он просыпается в страхе ночью – значит, ощутил себя в первобытном лесу, полном опасностей. Он рисует, и

его рисунки подобны наскальным изображениям, сохранившимся в пещерах и гротах.

Теория рекапитуляции недолго выполняла роль объяснительного принципа, но идеи С. Холла оказали значительное влияние на детскую психологию через исследования двух его знаменитых учеников – А.Л. Гезелла и Л. Термена. Их работы современная психология относит к разработке *нормативного* подхода к развитию.

А. Гезеллу психология обязана введением метода лонгитюдного (лонгитюдинального), т.е. продольного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста, который он предлагал называть «биографически-лабораторным». Кроме того, исследуя монозиготных близнецов, он одним из первых ввел в психологию близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. И уже в последние годы жизни А. Гезелл изучал психическое развитие слепого ребенка, чтобы более глубоко понять особенности нормального развития.

В разработанной им практической системе диагностики использовалась фото- и кинорегистрация возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребенка.

Обобщая данные своих наблюдений за 165 (!) детьми, А. Гезелл разработал теорию детского развития, согласно которой, начиная с момента развития, через строго определенные промежутки времени, в определенном возрасте у детей появляются специфические формы поведения, которые последовательно сменяют друг друга.

Спор психологов о том, что предопределяет развитие – наследственность или среда, привел к появлению *идеи конвергенции двух факторов*. Ее автор В. Штерн считал, что психическое развитие – это не просто проявление врожденных эндогенных факторов и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. За ней, конечно, скрывалось предпочтение эндогенных факторов факторам среды, поскольку В. Штерн предположил, что наследственные факторы могут разворачиваться только в подходящих условиях среды (или не разворачиваться, если среда неподходящая). Тем не менее В. Штерну принадлежит идея, что главную роль в разворачивании наследственности играет собственная активность ребенка: чем более он активен, чем энергичнее преодолевает среду, тем больше возможностей для разворачивания наследственных факторов.

Одновременно с перечисленными теориями формировалось и противоположное направление, предполагающее приоритет среды над субъектом. Его истоки – в идеях философа XVII в. Джона Локка. Он считал, что ребенок появляется на свет с душой чистой, как белая восковая доска (tabula rasa), на которую среда накладывает свой отпечаток. Среда оказывается активной составляющей, а субъект, личность, организм – всего лишь «сценой», на которой развертывается игра по заданным извне правилам.

В психологию развития подобные теории стали проникать только в XX в., имея своими корнями общие установки бихевиоризма, согласно которым человек есть то, что делает из него его окружение, среда. Ретроспективно к ним можно отнести теорию классического и инструментального обусловливания И.П. Павлова и теорию оперантного обусловливания Э. Торндайка. Фактически, если в биогенетических вариантах мы имеем дело с отождествлением роста и развития, в бихевиоризме речь идет об отождествлении развития с научением, с приобретением ребенком нового опыта.

Феномен условного рефлекса был воспринят как некое элементарное поведенческое явление, доступное анализу, – нечто вроде строительного блока, из множества которых может быть смоделирована сложная картина человеческого поведения. В наиболее ранних исследованиях научения на передний план выступила идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов: был выделен временной параметр этой связи. Так возникла ассоцианистская концепция научения (Дж. Уотсон, Э. Газри).

Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла концепция научения, в которой главный акцент был сделан на значении подкрепления. Это были концепции Э. Торндайка и Б. Скиннера. Павловская идея построения нового поведенческого акта у животного прямо в лабораторных условиях вылилась у Б. Скиннера в идею «технологии поведения», согласно которой с помощью подкрепления можно сформировать любой тип поведения. По Б. Скиннеру, поведение целиком и полностью определяется влиянием внешней среды и так же, как поведение животных, может быть «сделано» и проконтролировано.

Главное понятие Б. Скиннера – подкрепление, т.е. увеличение или уменьшение вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. Подкрепление может быть положительным или отрицатель-

ным. Положительное подкрепление в случае детского поведения – это одобрение взрослых, выражаемое в любой форме, отрицательное – недовольство родителей, страх перед их агрессией.

Б. Скиннер различает положительное подкрепление и награду, поощрение, а также отрицательное подкрепление и наказание, пользуясь разделением подкрепления на первичное и условное. Первичное подкрепление – это пища, вода, сильный холод или жара и т.п. Условное подкрепление – первоначально нейтральные стимулы, приобретшие подкрепляющую функцию благодаря сочетанию с первичными формами подкреплению (вид сверла в зубном кабинете, сладости и т.п.). Наказание может лишать положительного подкрепления или осуществлять отрицательное. Награда не всегда усиливает поведение. В принципе Б. Скиннер против наказания, отдавая предпочтение положительному подкреплению. Наказание дает быстрый, но непродолжительный эффект, в то время как дети охотнее ведут себя правильно, если их поведение замечается и одобряется родителями.

Таким образом, в классическом бихевиоризме проблема развития специально не акцентировалась – в нем есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды.

Очевидно, что оба подхода – и биологизаторский, и социологизаторский – страдают односторонностью, преуменьшая или отрицая значение одного из двух факторов развития. Кроме того, процесс развития лишается присущих ему качественных изменений и противоречий: в одном случае запускаются наследственные механизмы и развертывается то, что содержалось с самого начала в задатках, в другом – под воздействием среды приобретается все больший и больший опыт.

Тема 1.5. Возрастная (детская) психология в России

В развитие детской психологии в России можно выделить несколько этапов:

I этап (1900–1907) – зарождение детской психологии и педологии, появление первых теорий и исследований психического развития детей, организация курсов и экспериментальных лабораторий, начало изданий первых журналов и книг по практической психологии;

II этап (1908–1917) – разработка методологических принципов построения детской психологии и педологии в России, появление первых

психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность.

До революции и Первой мировой войны и даже несколько лет после них изучение развития в России ничем не отличалось от мирового состояния науки о ребенке. В Москве, Киеве, Петрограде были созданы научные учреждения, посвященные специально детству, – Педологический институт в Петрограде, Институт Россолимо в Москве, Врачебно-Педагогический институт, созданный Сикорским в Киеве, два института дошкольного воспитания (в Москве и Петрограде), имеющие специальные кафедры по психологии детства.

В конце XIX – начале XX в. на русский язык были переведены решительно все ценные книги по психологии детства. В Москве, Петербурге и Киеве издавались целые серии книг по вопросам детства (например, «Энциклопедия семейного воспитания») и научные сборники и журналы, посвященные психологии детства («Психология и дитя», «Вестник воспитания», «Душевная жизнь ребенка»).

В то же время процесс становления и развития детской психологии и педологии в России имел ряд особенностей, отличающих ее от западных течений. Так как методы соматического исследования были не только раньше разработаны, но и оказались точнее, чем способы изучения душевной жизни, то и в России первыми применять объективные методы исследования к развитию ребенка начали врачи и физиологи. Однако именно в России первоначальный интерес к педологии и детской практической психологии был подготовлен предшествующим развитием смежных наук – физиологии, педиатрии, психиатрии. Большое значение для молодой науки имели не только работы И.М. Сеченова и К.Д. Ушинского, но и педиатров И.В. Тарханова и Н.П. Гундобина, которые считали, что проблема воспитания нравственной личности является задачей не только педагогики, но и других наук. Большой вклад в развитие практической психологии внесли такие видные ученые, как Г.И. Россолимо и В.П. Кащенко, которые в начале XX в. стали инициаторами создания педологических лабораторий.

Разработке методов объективной диагностики детей, в частности тестов, посвящены многие труды Россолимо. Под его руководством проводились педологические исследования детей в Институте детской психологии и неврологии при нервной клинике МГУ. Его тесты общей умственной одаренности, разработанные еще в начале века, были популярны в практи-

ке школ в 20-30-е гг. Особенно широко известен был диагностический метод, направленный на изучение как общего интеллектуального развития, так и отклонений, получивший название «профиль Россолимо».

Однако подлинными инициаторами формирования педологии в России были А.П. Нечаев, Н.П. Румянцев и В.М. Бехтерев. Нечаев и Румянцев, говоря о достоинствах комплексного характера педологии, подчеркивали, что ее главная задача – именно психологическое исследование детей. Определяя предмет педологии, Румянцев писал, что она изучает физическую и духовную природу детей и представляет собой во всех отношениях науку о человеке как предмете воспитания. Задача педологии заключается в том, чтобы собрать и систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, найти законы этого развития и установить его периоды, доказывал он.

Новый этап развития русской педологии связан с именем Бехтерева. Фактически именно он заложил основы научной педологии в России, так как перешел от существовавшего в то время эмпирического разрешения вопросов воспитания и обучения к научно-исследовательской разработке педологии.

Для экспериментального исследования психики детей, в начале века А.Ф. Лазурский совместно с А.П. Нечаевым создал одну из первых психологических лабораторий в Петербурге. Впоследствии Лазурский на протяжении многих лет возглавлял психологическую лабораторию в Психоневрологическом институте Бехтерева. Неудовлетворенность лабораторно-экспериментальными методами, существовавшими в начале века, побудила Лазурского искать другие способы психологического исследования. Он выступал за естественный эксперимент, при котором преднамеренное вмешательство в жизнь человека совмещается с естественной и сравнительно простой обстановкой опыта. Благодаря этому исследовались не отдельные психические процессы, как это обычно делалось в тот период, а психические функции и личность в целом. Этот подход, изложенный в работе Лазурского «О естественном эксперименте» (1911), имел особенно большое значение для возрастной психологии и педологии, так как естественный эксперимент в этом случае часто дает не только более полные, но и более объективные данные по сравнению с лабораторным экспериментом, часто неприемлемым в детской психологии. Его идеи о естественном экс-

перименте, о необходимости создания опытной положительной психологической науки позднее были развиты в работах его ученика Басова.

Необходимо подчеркнуть, что исследование психического развития ребенка привело многих ученых к мысли о значимости семьи и семейного климата в этом процессе. Поэтому многие ученые старались не только проанализировать основные задачи семейного воспитания, но и начать систематическое просвещение родителей. Для этого были организованы Родительские кружки, выпускались книги по семейному воспитанию, в частности Каптерев организовал выпуск серии брошюр по проблемам семейного воспитания и обучения. Исследовалась роль не только семьи, но и школы, в том числе методы оптимизации умственного развития ребенка, а также причины школьной дезадаптации. Эти работы проводились совместно психологами, педагогами и врачами. Так, врачи-педиатры Н.П. Гунндобин и Е.А. Покровский занимались профилактикой школьных болезней, психологи П.Ф. Каптерев, Б.П. Ленский, М.М. Рубинштейн и другие исследовали развитие школьной утомляемости, динамику формирования письма и чтения, развитие произвольного поведения и интеллекта на уроках.

III этап (1918–1924) – период становления советской детской практической психологии, ревизии старой эмпирической, дооктябрьской науки. Это происходит на фоне общего подъема и многообразия культурной жизни страны. Особенно важны для практической психологии этого периода поиск новых методов обучения и воспитания, активное школьное движение, многообразие школ и детских садов.

Уже в первые годы советской власти появились новые имена и новые проблемы, главной из которых была задача построения современной, марксистской педологии. Именно в этом видели свою цель А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, М.Я. Басов, Л.С. Выготский и другие психологи.

Двадцатые годы стали временем рождения новой детской практической психологии, активных поисков ее методологических основ и путей развития. Необходимо было пересмотреть основные открытия дореволюционной психологической науки и, выделив из них главное, нужное для новой науки, соединить с теорией марксизма.

Значение детской практической психологии и педологии в это время объясняется задачей, стоявшей перед обществом, – необходимостью воспитания нового человека, гражданина этого общества. Начало 20-х гг. бы-

ло связано с зарождением современной школы, формированием более эффективных методов обучения. В этой обстановке и происходило интенсивное развитие психологии, которая должна была помочь в воспитании нового человека: Путь к этому педология видела в углубленном изучении личности каждого ребенка, в формировании тех методов изучения детей, которые дали бы объективную картину их психического развития, индивидуальных особенностей и позволили бы подобрать адекватные методы воспитания.

Поиски объективного метода исследования, являющегося основой материалистического подхода к психике, привели к увлечению биогенетическими теориями (теорией рекапитуляции, фрейдизмом). В то же время задача формирования нового человека заставляла вглядываться в значение среды, ее роль в ускорении и изменении развития психики. Поэтому главные дискуссии 20-х гг. проходили в борьбе этих направлений. Многие психологи (П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, Л.Б. Залкинд и др.) приходили к мысли о том, что в детской практической психологии целостный подход должен был проявляться в комплексном анализе как биологических основ детского поведения, так и их социальных причин. Разрабатывая проблему биологического и социального развития, ученые прежде всего пытались ответить па вопрос, что же является условием, а что источником, его движущей силой. Не менее значимой была и проблема механизма развития – наименее изученная и наиболее важная для практической психологии, для разработки развивающих программ обучения и коррекции психики. В результате дискуссий и обсуждений к 1928 г. была выработана более или менее единая позиция, с которой и пришли психологи разных направлений на первый Педологический съезд, который состоялся в конце 1928 – начале 1929 г. Он стал итогом важного этапа в развитии отечественной детской психологии.

IV этап (1925–1928) – период консолидации разных групп и течений в детской психологии и педологии, выработка единой платформы и концепции развития психики, планов развития педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка. В это время усиливается связь психологической теории и практики, ставятся конкретные задачи по развитию и усовершенствованию работы в школах и детских садах.

20–30-е гг. были периодом максимального расцвета, взлета отечественной детской психологии, и идеи, появившиеся в то время, еще долго направляли теоретические разработки ученых.

Однако начиная с 1930 г. усилились нападки на детскую психологию вообще, и, прежде всего, на практическую психологию (педологию), связанные с ее как действительными, так и мнимыми ошибками. Справедливые критические замечания вызывали отсутствие квалифицированных психологов-практиков в учебных заведениях, разница в уровне теоретических исследований и практическом их применении па местах. Если в первый период развития советской детской практической психологии такое отставание практики от теории было хотя и болезненным, но естественным моментом, то в дальнейшем укреплению связи теории с практикой мешали уже не естественные причины развития науки, а те социальные изменения, которые в 30-е гг. происходили как в обществе, гак и в практике школы.

V этап (1929–1931) – период интенсивного развития детской психологии и педологии, появления теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики (М.Я. Басов, Л.С. Выготский). Однако в этот же период начинаются нападки на практическую психологию, связанные с изменением социальной обстановки в обществе, введением единообразия и авторитарности и в школьную жизнь. Разрыв между теорией и практикой, до конца не преодоленный в предыдущие годы, снова начинает увеличиваться. В 1936 г. постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» эти отрасли были вообще директивно закрыты как науки.

VI этап (1932–1986) – в этот период заканчивается формирование тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой отношений между людьми. Идеологизация науки сказывается и на дальнейшем развитии детской практической психологии. Ликвидации в школьной и общественной практике интереса к личности ребенка, к творческому началу Привели к еще большему отрыву психологической теории от практики. Усиливаются нападки на педологию, обвинения в игнорировании требований школы. Эта критика как действительных, так и навязанных педологии ошибок привела к постановлению 1936 г., которое практически запретило детскую практическую психологию.

В настоящее время отечественная детская психология переживает новый этап, в котором тесно переплетаются практические и теоретические

проблемы. Вновь появилась необходимость привлечения психологов к работе в образовательных учреждениях, благодаря усилиям многих ученых, в первую очередь И.В. Дубровиной и се лаборатории, разрабатываются основы практической психологической службы. При этом серьезные проблемы, стоящие в настоящий момент перед отечественной практической детской психологией, во многом напоминают те, которые стояли перед российской наукой в 20-е гг. Прежде всего это вопросы диагностики, модификации тестов и способов их применения в школах и детских садах. Большое значение имеет и формирование службы психологической коррекции, которая дала бы возможность не только диагностировать причины отклонений в развитии детей, но и корректировать эти отклонения.

Таким образом, перед отечественной детской практической психологией стоят важные задачи, которые она в состоянии разрешить, используя в том числе и значительный материал, который накоплен предыдущими поколениями ученых.

Раздел 2. Современные теории психического развития

Тема 2.1. Психоанализ о проблеме психического развития ребенка

Классический психоанализ, представленный в работах З.Фрейда, дает возможность представить психическое развитие прежде всего как психосексуальное развитие ребенка, проходящее пять основных стадий.

На *оральной* стадии (до 1 года) эрогенная зона – слизистая рта и губ. Ребенок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствии пищи – собственный палец или какой-нибудь предмет. Поскольку абсолютно все желания младенца не могут быть немедленно удовлетворены, появляются первые ограничения, и кроме бессознательного, инстинктивного начала личности, Оно, в конце стадии появляется вторая инстанция – Я. Формируются такие черты личности, как ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым.

На *анальной* стадии (1–3 года) эрогенная зона смещается в слизистую оболочку кишечника. Ребенка в это время приучают к опрятности, возникает много требований и запретов, в результате чего интенсивно развивается Я, определяющим становится принцип реальности. Кроме того, в личности ребенка начинает формироваться последняя, третья инстанция – Сверх-Я как воплощение социальных норм, внутренняя цензура, совесть.

Развиваются аккуратность, пунктуальность, упрямство, агрессивность, скрытность, накопительство и некоторые другие черты.

Фаллическая стадия (3–5 лет) характеризует высшую ступень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии. Если до сих пор детская сексуальность была направлена на себя, то сейчас дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям, мальчики к матери (Эдипов комплекс), девочки к отцу (комплекс Электры). Это время наиболее строгих запретов и интенсивного формирования Сверх-Я. Зарождаются новые черты личности – самонаблюдение, благоразумие и др.

Латентная стадия (5–12 лет) как бы временно прерывает сексуальное развитие ребенка. Влечения, исходящие из Оно, хорошо контролируются. Детские сексуальные переживания вытесняются, и интересы ребенка направляются на общение с друзьями, школьное обучение и т.д.

Генитальная стадия (с 12 лет) соответствует собственно половому развитию. Объединяются все эрогенные зоны, появляется стремление к нормальному сексуальному общению. Биологическое начало – Оно – усиливает свою активность, и личности приходится бороться с его агрессивными импульсами, используя механизмы психологической защиты.

Эрик Эриксон – последователь З. Фрейда, расширивший психоаналитическую теорию. Он смог выйти за ее рамки благодаря тому, что начал рассматривать развитие ребенка в более широкой системе социальных отношений. Его теорию называют иногда *психосоциальной*.

Эриксон считал, что особенности становления личности зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором растет ребенок, от того, какой исторический этап этого развития он застал. Ребенок, живущий в Нью-Йорке в середине XX в., развивается не так, как маленький индеец из резервации, где во всей полноте сохранились старые культурные традиции и время как бы остановилось.

Развитие личности по своему содержанию определяется тем, что общество ожидает от человека, какие ценности и идеалы ему предлагает, какие задачи ставит перед ним на разных возрастных этапах. Но последовательность стадий развития ребенка зависит от биологического начала. На каждой стадии он приобретает определенное качество (личностное новообразование), которое фиксируется в структуре личности и сохраняется в последующие периоды жизни.

До 17–20 лет происходит медленное, постепенное становление главного ядерного образования – *идентичности личности.* Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т.д.) и переживанию своей неразрывной связи с ними. Идентичность – психосоциальная тождественность – позволяет личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ее систему ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения.

Еще один важный для развития личности момент – кризисность. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом.

На *первой* стадии развития (орально-сенсорной), соответствующей младенческому возрасту, возникает *доверие или недоверие к миру.* При прогрессивном развитии личности ребенок «выбирает» доверительное отношение. Оно проявляется в легком кормлении, глубоком сне, ненапряженности внутренних органов, нормальной работе кишечника. Младенец получает от матери не только молоко и необходимый ему уход, с ней связано и «питание» миром форм, красок, звуков, ласк, улыбок. Материнская любовь и нежность определяет «количество» веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта ребенка. В это время ребенок как бы «вбирает» в себя образ матери (возникает механизм интроекции). Это первая ступень формирования идентичности развивающейся личности.

Вторая стадия (мышечно-анальная) соответствует раннему возрасту. Резко возрастают возможности ребенка, он начинает ходить и отстаивать свою независимость. Но возрастающее чувство *самостоятельности* не должно подорвать сложившееся раньше доверие к миру. Родители помогают его сохранить, ограничивая появляющиеся у ребенка желания требовать, присваивать, разрушать, когда он проверяет свои силы.

Требования и ограничения родителей в то же время создают основу для негативного чувства *стыда и сомнений.* Ребенок чувствует «глаза мира», следящие за ним с осуждением, стремится заставить мир не смотреть на него или хочет сам стать невидимым. Но это невозможно, и у ребенка появляются «внутренние глаза мира» – стыд за свои ошибки, неловкость, испачканные руки и т.д. Если взрослые предъявляют слишком суровые требования, часто порицают и наказывают ребенка, у него возникают страх

«потерять лицо», постоянная настороженность, скованность, необщительность. Если стремление ребенка к независимости не подавляется, устанавливается соотношение между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее разумным ограничением.

На *третьей* стадии (локомоторно-генитальной), совпадающей с дошкольным возрастом, ребенок активно познает окружающий мир, моделирует в игре отношения взрослых, сложившиеся на производстве и в других сферах жизни, быстро и жадно учится всему, приобретая новые дела и обязанности. К самостоятельности добавляется *инициатива.*

Когда поведение ребенка становится агрессивным, инициатива ограничивается, появляются чувства вины и тревожности; таким образом закладываются новые внутренние инстанции – совесть и моральная ответственность за свои действия, мысли и желания. Взрослые не должны перегружать совесть ребенка. Чрезмерное неодобрение, наказания за незначительные проступки и ошибки вызывают постоянное ощущение своей *вины,* страх перед наказанием за тайные мысли, мстительность. Тормозится инициатива, развивается *пассивность.*

На этом возрастном этапе происходит *половая идентификация* и ребенок осваивает определенную форму поведения, мужскую или женскую.

Младший школьный возраст соответствует *четвертой* стадии (латентной), связанной с воспитанием у детей трудолюбия, необходимостью овладения новыми знаниями и умениями. Школа становится для них «культурой в себе», со своими особыми целями, достижениями и разочарованиями. Постижение основ трудового и социального опыта дает возможность ребенку получить признание окружающих и приобрести чувство компетентности. Если же достижения невелики, он остро переживает свою неумелость, неспособность, невыгодное положение среди сверстников и чувствует себя обреченным быть посредственностью. Вместо чувства компетентности образуется чувство *неполноценности.*

Период начального школьного обучения – это также начало *профессиональной идентификации,* ощущения своей связи с представителями определенных профессий.

Подростковый возраст и юность составляют *пятую* стадию развития личности, период самого глубокого кризиса. Детство подходит к концу, и этот большой этап жизненного пути, завершаясь, приводит к формирова-

нию *идентичности.* В ней объединяются и преобразуются все предыдущие идентификации ребенка; к ним добавляются новые, поскольку повзрослевший, изменившийся внешне ребенок включается в новые социальные группы и приобретает другие представления о себе. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность позволяют юноше решить главную задачу, которую ставит перед ним общество, – задачу самоопределения, выбора жизненного пути.

Когда не удается осознать себя и свое место в мире, наблюдается *диффузность идентичности.* Она связана с инфантильным желанием как можно дольше не вступать во взрослую жизнь, со смутным, устойчивым состоянием тревоги, чувством изоляции и опустошенности. Диффузность идентичности может проявляться во враждебном неприятии социальных ролей, желательных для семьи и ближайшего окружения юноши (мужской или женской, национальной, профессиональной, классовой и т.д.), в презрении ко всему отечественному и переоценке иностранного, в стремлении «стать ничем» (если это единственный оставшийся способ самоутверждения).

В ранней зрелости, на *шестой* стадии, перед взрослым человеком встает проблема *близости* (интимности). Именно в это время проявляется истинная сексуальность. Но человек готов к близости с другим не только в сексуальном, но и в социальном плане. После периода поисков и утверждения собственной идентичности он готов «слить» ее с идентичностью того, кого любит. Близкие отношения с другом или любимой женщиной требуют верности, самопожертвования и нравственной силы. Стремление к ним не должно заглушаться страхом потерять свое «Я».

Третье десятилетие жизни – время создания семьи. Оно приносит любовь, понимаемую Э. Эриксоном в эротическом, романтическом и нравственном смысле. В браке любовь проявляется в заботе, уважении и ответственности за спутника жизни.

Неспособность любить, устанавливать близкие доверительные отношения с другими людьми, предпочтение поверхностных контактов приводит к изоляции, чувству одиночества. *Зрелость,* или *средний возраст,* – седьмая стадия развития личности, необычайно длительная. Решающим здесь становится «отношение человека к продуктам своего труда и к своему потомству», забота о будущем человечества. Человек стремится к *продуктивности* и творчеству, к реализации своих возможностей передать

что-то следующему поколению – собственный опыт, идеи, созданные произведения искусства и т.д.

Желание внести свой вклад в жизнь будущих поколений является естественным, в этом возрасте оно реализуется, прежде всего, в отношениях с детьми. Э. Эриксон подчеркивает зависимость старшего поколения в семье от младшего. Зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным.

Если продуктивность не достигается, если нет потребности в заботе о других людях, делах или идеях, появляется безразличие, сосредоточенность на себе. Тот, кто балует себя как ребенка, приходит к застою, обеднению личной жизни.

Последняя стадия, *поздняя зрелость,* становится интегративной: в это время «созревают плоды семи предшествовавших стадий». Человек принимает пройденный им жизненный путь как должный и обретает *целостность личности.*

Только сейчас появляется мудрость. Взгляд в прошлое дает возможность сказать: «Я доволен». Дети и творческие достижения воспринимаются как продолжение себя, и страх смерти исчезает.

Не ощущают целостность своего «Я» люди, недовольные прожитой жизнью, считающие ее цепью ошибок и нереализованных возможностей. Невозможность что-то изменить в прошлом, начать жить заново раздражает, собственные недостатки и неудачи кажутся следствием неблагоприятных обстоятельств, а приближение к последней границе жизни вызывает отчаяние.

Тема 2.2. Теории научения

Согласно теориям научения, ключ к разгадке человеческой натуры в том, как она формируется окружающей средой, то есть большинство форм поведения приобретается путем научения. *Научение* – это всеобъемлющий процесс. Оно не ограничивается формальным учением или обучением школьным премудростям; научение включает приобретение моральных принципов, предубеждений и манер, таких как манера жестикулировать или даже заикаться. Таким образом, процесс научения охватывает широкий спектр форм поведения. Современные теории научения основаны на некоторых концепциях бихевиоризма, включая классическое и оперантное обусловливание. Кроме того, теории социального научения, разработанные

в конце семидесятых годов, признают роль сознательного мышления как фактора, определяющего поведение.

Бихевиоризм

В начале XX века американские психологи приступили к созданию «науки о человеческом поведении». Поведенческие теории ведут свое происхождение, главным образом, от работ И.П. Павлова (1849-1936) по условным рефлексам и исследований Джона Б. Уотсона (1878-1958) по научению. Философской основой этих теорий является концепция tabula rasa, предложенная английским философом Джоном Локком (1632-1704), предполагавшим, что у людей нет никаких врожденных идей и что их поведение, мысли и чувства формируются под воздействием внешней среды. Поведенческие теории оказали огромное влияние на развитие научного анализа поведения, психотерапию и управление девиантным поведением; они используются в области образования.

Бихевиористы исходят из предположения, что человек по своей природе ни плох, ни хорош: люди являются реактивными существами, они просто реагируют на воздействия внешней среды. Каждый индивид формируется благодаря процессу образования связей между стимулами и своими реакциями на них или между вариантами поведения и их последствиями. Таким образом, процесс научения происходит автоматически.

Классическое обусловливание (выработка условных рефлексов). Базисную форму научения принято называть *обусловливанием.* Существует несколько классических экспериментов, которые демонстрируют различные типы обусловливания. Самыми известными примерами классического обусловливания являются эксперименты русского физиолога И.П. Павлова.

Эмоциональные реакции, такие как страх, также могут возникать условно-рефлекторным путем, особенно в детстве. Американские психологи Джон Уотсон и Розалия Рэйнор провели классический эксперимент по обусловливанию страха. Испытуемым стал 11-месячный ребенок по имени Альберт. Ему показали белую крысу. Сначала он не проявлял никаких признаков страха, но затем Уотсон стал производить громкий лязгающий звук всякий раз, когда показывал Альберту крысу, из-за чего ребенок начинал плакать и уползал прочь. После нескольких сочетаний первоначально нейтрального раздражителя (крыса) с неприятным громким звуком ре-

бенок начал пугаться при появлении одной только крысы. Вскоре Альберт стал бояться и других белых мохнатых объектов, даже бороды Санта-Клауса. Такое распространение реакции на другие похожие раздражители называется генерализацией раздражителя.

Оперантное обусловливание. Главное различие между классическим и оперантным обусловливанием заключается в том, что при оперантном обусловливании поведение нельзя вызвать автоматически. Поведение должно иметь место до того, как оно может быть подкреплено обусловливанием, то есть до того, как оно может быть связано с вознаграждением. При оперантном обусловливании тенденцию повторяться имеет именно то поведение, которое подкрепляется или вознаграждается.

Скиннер. Один из главных апологетов бихевиоризма, Б.Ф. Скиннер (1904-1990), широко известен тем, что изобрел специальное исследовательское оборудование для изучения поведения животных – так называемый «ящик Скиннера», – которое позволяло точно измерять поведение и автоматически подавать подкрепление.

Типичная модель Скиннера обычно включает в себя следующие компоненты: *различаемый стимул, реакцию индивида и подкрепление.* Различаемый стимул обычно сигнализирует индивиду о наступлении научения. В экспериментах Скиннера в качестве различаемых стимулов использовались световые и звуковые сигналы, а также слова. Реакцией служит появление оперантного поведения. Скиннер назвал свой тип обусловливания оперантным обусловливанием (тип обусловливания, которое имеет место, когда организм получает подкрепление за произвольно реакцию, в этом случае происходит научение только тому, что подкрепляется), потому что реакция индивида приводит в действие (operate) механизм подкрепления. В завершение подкрепляющий стимул подается за адекватной реакцией. Поэтому подкрепление увеличивает вероятность последующего оперантного поведения. Это означает, что в присутствии данного различаемого стимула данный индивид будет склонен повторять данную реакцию.

Как можно использовать оперантное обусловливание для обучения сложным действиям? Очень часто конечная форма поведения должна строиться шаг за шагом, или формироваться. При таком поэтапном формировании реакции (систематическое подкрепление последовательных приближений к желательному действию) вознаграждаются *последовательные приближения* к конечной задаче.

Современный поведенческий анализ. В 90-е годы систематическое исследование и применение принципов классического и оперантного обусловливания получило название *поведенческого анализа.* Были разработаны многочисленные педагогические и терапевтические программы для обучения или переучивания отдельных лиц с целью коррекции их поведения. Программы, формирующие человеческое поведение в терапевтических целях, называют модификацией поведения (подход, использующий методики обусловливания, такие как подкрепление, вознаграждение и формирование реакции для изменения поведения).

Теория социального научения

Психологи, создавшие *теорию социального научения,* расширили диапазон теории научения с целью объяснения сложного социального поведения. Чтобы сделать это, они вышли далеко за рамки кажущегося автоматическим процесса обусловливания. Альберт Бандура, ведущий теоретик социального научения, утверждает, что в повседневной жизни люди осознают последствия своих действий, то есть они замечают, какие действия приводят к успеху, а какие – к неудаче, какие не дают никакого результата, и соответственно регулируют свое поведение. Наблюдая за последствиями реакций, они получают информацию, побуждение к действию и сознаваемое подкрепление. Люди способны предполагать, какое поведение является правильным в определенных условиях, и предвидеть, что может случиться в результате определенных действий. В отличие от более механистической теории научения, теория социального научения отводит сознательному мышлению большую роль в руководстве поведением.

Подражание и следование поведению модели. Люди учатся не только на непосредственном опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и последствиями их поведения. Из этих наблюдений они также выводят основные принципы поведения и формулируют правила действий. Они научаются формам выражения агрессии и подчинения, равно как и просоциальному поведению (усваивают, например, что надо делиться с окружающими). В ходе взросления они усваивают ценности и установки тех профессиональных, социальных и этнических общностей, к которым принадлежат, а также общечеловеческие моральные ценности.

Тема 2.3. Когнитивные теории психического развития

Наиболее известной и популярной когнитивной теорией остается теория Жана Пиаже. В исследованиях *Пиаже* и созданной им женевской психологической школы показано качественное своеобразие детского мышления, особая детская логика, отличная от взрослой, и прослежено, как мышление постепенно меняет свой характер на протяжении детства и отрочества.

Основные понятия и принципы. Для обозначения ментальных структур Пиаже использовал термин схема. Схемы – это способы обработки информации, меняющиеся по мере того, как человек растет и получает больше знаний. Существуют два типа схем: сенсомоторные схемы или действия и когнитивные схемы, которые больше напоминают понятия.

Независимо от степени трудности стоящих перед ребенком проблем, им используются два основных механизма – ассимиляция и аккомодация. Когда новая задача меняется и подгоняется под уже имеющуюся схему действий, происходит *ассимиляция* – включение новой проблемной ситуации в состав тех, с которыми ребенок справляется без изменения наличных схем действия. При *аккомодации* схемы действий изменяются так, чтобы можно было их применить к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает *адаптацию.* А завершает адаптацию установление *равновесия,* когда требования среды (задачи), с одной стороны, и схемы действий, которыми ребенок владеет, – с другой, приходят в соответствие. Интеллектуальное развитие, по Ж. Пиаже, стремится к стабильному равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие нарушается и восстанавливается; полная логическая уравновешенность достигается в подростковом возрасте на уровне формальных операций.

Интеллект, таким образом, обладает адаптивной природой. Кроме того, можно говорить о деятельной природе интеллекта. Ребенок познает окружающую его реальность, объекты, существующие независимо от него. И, чтобы познать объекты, он их трансформирует – производит действия с ними, перемещает их, связывает, комбинирует, удаляет и вновь возвращает. Познание на всех этапах развития интеллекта связано с действиями, трансформациями. Собственно интеллектуальная деятельность производна от материальных действий, ее элементы представляют собой интериоризованные действия.

Интеллектуальное развитие ребенка спонтанно, оно проходит ряд стадий, порядок следования которых всегда остается неизменным.

Стадии развития интеллекта. Стадии – это ступени, или уровни, развития, последовательно сменяющие друг друга. На каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие, которое затем снова нарушается. Процесс развития интеллекта представляет собой смену трех больших периодов, в течение которых происходит становление трех основных интеллектуальных структур. Сначала формируются сенсомоторные структуры – системы последовательно выполняемых материальных действий. Затем возникают структуры конкретных операций – системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. Еще позже происходит становление формально-логических операций.

Формальная логика, по Ж. Пиаже, – это высшая ступень в развитии интеллекта. Интеллектуальное развитие ребенка представляет собой переход от низших стадий к высшим. Но при этом каждая предшествующая стадия подготавливает последующую, перестраивается на более высоком уровне.

Сенсомоторный период охватывает первые два года жизни ребенка. В это время не развита речь и отсутствуют представления, а поведение строится на основе координации восприятия и движения (отсюда и название «сенсомоторный»). Дети младенческого возраста пользуются сравнительно небольшим количеством схем, многие из которых представляют собой такие действия, как рассматривание, хватание или жевание. Пиаже назвал первый период развития сенсомоторной стадией, потому что при уравновешивании интеллект младенца опирается на данные органов чувств и телесные движения.

Родившись, ребенок имеет врожденные рефлексы. Некоторые из них, например рефлекс сосания, способны изменяться. После некоторого упражнения ребенок сосет лучше, чем в первый день, затем начинает сосать не только во время еды, но и в промежутках – свои пальцы, любые предметы, прикоснувшиеся ко рту. Это стадия *упражнения рефлексов.* В результате упражнения рефлексов формируются первые *навыки.* На второй стадии ребенок поворачивает голову в сторону шума, прослеживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат *первичные круговые реакции* – повторяющиеся действия.

Вторичные круговые реакции проявляются на третьей стадии, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется ради того, чтобы продлить интересные впечатления.

Четвертая стадия – *начало практического интеллекта.* Схемы действий, образованные на предыдущей стадии, объединяются в единое целое и используются для достижения цели. Когда случайное изменение действия дает неожиданный эффект – новое впечатление – ребенок его повторяет и закрепляет новую схему действий.

На пятой стадии появляются *третичные круговые реакции:* ребенок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведет. Он активно экспериментирует.

На шестой стадии начинается *интериоризация схем действий.* Если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходить к правильному решению.

Около двух лет формируется внутренний план действий. На этом заканчивается сенсомоторный период, и ребенок вступает в новый период – репрезентативного интеллекта и конкретных операций. *Репрезентативный интеллект* – мышление с помощью представлений. Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной детской логике. На этапе *дооперациональных представлений* ребенок не способен к доказательству, рассуждению. Ярким примером этого служат так называемые феномены Пиаже.

У ребенка отсутствует принцип сохранения количества вещества. Он, не рассуждая, ориентируется на внешние, «бросающиеся в глаза» признаки объектов. Ребенок не видит вещи в их внутренних отношениях, он считает их такими, какими их дает непосредственное восприятие. Он думает, что ветер дует потому, что раскачиваются деревья, а солнце все время следует за ним, останавливаясь, когда останавливается он сам. Ж. Пиаже назвал это явление *реализмом.*

Для ребенка, имеющего дооперациональные представления, характерны также нечувствительность к противоречиям, отсутствие связи между суждениями, переход от частного к частному, минуя общее, тенденция связывать все со всем и др. Такая специфика детской логики, так же как и реализм, обусловлена главной особенностью мышления ребенка – его *эго-*

центризмом. Эгоцентризм – особая интеллектуальная позиция ребенка. Он рассматривает весь мир со своей собственной точки зрения, единственной и абсолютной, ему недоступны понимание относительности познания мира и координации разных точек зрения.

Эгоцентризм усиливается, когда в ходе развития ребенок сталкивается с новой областью познания, и ослабевает по мере того, как он постепенно ее осваивает. Приливы и отливы эгоцентризма соответствуют той последовательности, в которой нарушается и восстанавливается равновесие.

Этап дооперациональных представлений завершается с появлением понимания сохранения количества вещества, того, что при преобразованиях одни свойства предмета сохраняются, а другие меняются. Исчезают феномены Пиаже, и дети 7–8 лет, решая задачи Пиаже, дают правильные ответы. Этап *конкретных операций* связан со способностью к рассуждению, доказательству, соотнесению разных точек зрения. Логические операции тем не менее нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане (поэтому они названы конкретными). Складывающаяся у ребенка примерно к 11 годам система операций подготавливает почву для формирования научных понятий.

Последний, высший период интеллектуального развития – период *формальных операций.* Подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и приобретает возможность мыслить так же, как взрослый человек. Он рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия; его мышление становится гипотетико-дедуктивным.

Можно ли ускорить смену стадий развития и, например, научить способного пятилетнего ребенка конкретным операциям? Пиаже отвечал, что, если бы даже это было возможно, в конечном счете ценность такого ускорения развития весьма сомнительна. Он подчеркивал, что важно не ускорить смену стадий, а предоставить каждому ребенку достаточное количество учебных материалов, соответствующих каждой стадии его роста, чтобы ни одна область интеллекта не осталась недоразвитой.

Тема 2.4. Гуманистическая психология развития

Цель гуманистической психологии и связанных с ней теорий «Я» – создать представление о человеческой природе как можно ближе к человеческому опыту. С точки зрения гуманистической психологии люди пред-

ставляют собой нечто большее, чем сумму ролей, связку стимульно-реактивных шаблонов или комок животных влечений.

Современная гуманистическая психология развивалась скорее как реакция на бихевиористский подход, как более оптимистическая третья сила в исследовании личности. Она явилась реакцией против внешнего детерминизма, отстаиваемого теорией научения, и внутреннего детерминизма сексуальных и агрессивных инстинктивных влечений, предполагаемого теорией Фрейда. Гуманистическая психология предлагает холистическую теорию личности и тесно связана с философией экзистенциализма. Экзистенциализм – это направление современной философии, в центре внимания которого – стремление человека найти смысл своего личного существования и жить свободно и ответственно в соответствии с этическими принципами. Поэтому психологи гуманистического направления отвергают детерминизм влечений, инстинктов или средового программирования. Они считают, что люди в гораздо большей степени, чем признают психоаналитики, свободные и творческие существа, способные к росту и самореализации. Психологи гуманистического направления выше всего ставят человеческий потенциал.

Как биологический вид человек отличается от других животных более развитой способностью пользоваться символами и мыслить абстрактно. По этой причине психологи гуманистического направления считают, что многочисленные эксперименты на животных дают мало информации о людях. Крыса в лабиринте не может теоретически осмыслить стоящую перед ней задачу, как это сделал бы человек.

Психологи гуманистического направления придают одинаковое значение сознанию и бессознательному, считая их основными процессами душевной жизни человека. Люди относятся к себе и к другим как к существам, действующим по своему усмотрению и стремящимся творчески достичь своих целей. Оптимизм психологов гуманистического направления заметно отличает его от большинства других теоретических подходов. Рассмотрим подробнее гуманистические взгляды А. Маслоу и К. Роджерса.

Маслоу. Влиятельным психологом гуманистической школы является Абрахам Маслоу (1908-1970). В его теории «Я», предложенной в 1954 году, особое значение придается присущей каждому человеку врожденной потребности в самоактуализации – полном развитии своего потенциала. Согласно теории Маслоу, потребности самоактуализации могут быть вы-

ражены или удовлетворены только после того, как будут удовлетворены «низшие» потребности, такие как потребности в безопасности, любви, пище и крове. Например, голодный ребенок не сможет сосредоточиться на чтении или рисовании в школе, пока его не накормят.

Маслоу выстроил человеческие потребности в виде пирамиды. В основании пирамиды лежат основные физиологические *потребности выживания;* людям, как и другим животным, для того чтобы выжить, нужны пища, тепло и отдых. Уровнем выше находится *потребность в безопасности;* людям необходимо избегать опасности и чувствовать себя защищенными в повседневной жизни. Они не могут достичь более высоких уровней, если живут в постоянном страхе и тревоге. Когда разумные потребности в безопасности и выживании удовлетворены, следующей насущной потребностью становится *потребность в принадлежности.* Людям необходимо любить и чувствовать себя любимыми, находиться в физическом контакте друг с другом, общаться с другими людьми, входить в состав групп или организаций. После того как потребности это уровня удовлетворены, актуализируется потребность в *уважении к себе;* людям нужны положительные реакции окружающих, начиная с простого подтверждения их основных способностей до аплодисментов и славы. Все это дает человеку ощущение благополучия и довольства собой.

Когда люди сыты, одеты, имеют кров, принадлежат к какой-либо группе и уверены в своих способностях, они готовы попытаться полностью развить свой потенциал, то есть готовы к самоактуализации. Маслоу считает, что потребность в самоактуализации играет для человека не менее важную, чем перечисленные базисные потребности.

Маслоу пришел к выводу, что люди, реализующие себя, в отличие от большинства, сохраняют некоторою независимость от общества. Большинство людей настолько сильно мотивированы потребностями в принадлежности, любви и уважении, что боятся того, что другие могут их не одобрить. Они пытаются вести себя приемлемо для своего общества и делать все, что приносит им престиж. Люди, склонные к самоактуализации, наоборот, менее конформны, более спонтанны и естественны в поведении. Их направляет потребность во внутреннем росте, развитии своего потенциала и осуществлении личной миссии в жизни. «Человек должен стать тем, кем он может стать», – утверждает Маслоу. В известном смысле потребность в самоактуализации никогда не может быть полностью удовле-

творена. Она включает в себя поиск истины и понимания, попытку достичь равенства и справедливости, созидание прекрасного и стремление к нему».

Однако наша внутренняя природа не так сильна, как инстинкты у животных. Скорее, она незаметна, тонка, ее легко подавить в процессе обучения, культурных ожиданий, страха, неодобрения и т.д. Подавление нашей внутренней природы происходит, как правило, в детстве. Вначале дети обладают внутренней мудростью и с уважением относятся ко всему, что делают. Их собственные чувства и внутренние побуждения ведут их по направлению к здоровому росту, однако взрослые начинают критиковать детей, направлять их, исправлять их ошибки и пытаться давать им «правильные ответы». В результате дети перестают доверять самим себе и своим чувствам и начинают опираться на мнения других людей.

Но даже если наше внутреннее ядро и слабо, оно никогда не исчезает совсем, оно сохраняется в бессознательном, говорит с нами внутренним голосом, ждет, чтобы мы его услышали. На пробуждении нашего внутреннего ядра и основывается успешная психотерапия.

Роджерс. Другой психолог гуманистического направления, Карл Роджерс (1902-1987), оказал большое влияние на педагогику и психотерапию. В отличие от фрейдистов, считающих, что человеческий характер обусловлен внутренними влечениями, многие из которых вредны для человека, Роджерс придерживался того мнения, что ядро характера человека составляют положительное здоровые, конструктивные импульсы, которые начинают действовать с самого рождения. Как и Маслоу, Роджерса в первую очередь интересовало то, как можно помочь людям реализовать свой внутренний потенциал. В отличие от Маслоу, Роджерс не разрабатывал предварительно теории стадиального развития лично, чтобы затем применить ее на практике. Его больше занимали идеи, которые возникали в ходе его клинической практики. Он обнаружил, что максимальный личный рост его пациентов (которых Роджерс называл *клиентами)* происходил тогда, когда он искренне и полностью сопереживал им и когда они знали, что он принимает их такими, как они есть. Он назвал это «теплое, положительное, приемлющее» отношение позитивным. Роджерс считал, что позитивное отношение психотерапевта способствует большему самоприятию клиента и его большей терпимости в отношении других людей.

Гуманистическая психология оказалась действенной в нескольких отношениях. Акцент на учете богатства возможностей реальной жизни дей-

ствует как стимул для других подходов психологии развития. Кроме того, она оказала существенное влияние на консультирование взрослых и на зарождение программ самопомощи. Она также способствовала распространению методов воспитания детей, основанных на уважении к уникальности каждого ребенка, и педагогических методов, направленных на гуманизацию внутришкольных межличностных отношений.

Тема 2.5. Теория культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского и современная отечественная психология развития

Вся научная деятельность Л.С. Выготского была направлена то, чтобы психология смогла перейти «от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их сущности». Он ввел новый – экспериментально-генетический метод исследования психических явлений, разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития. Он предложил иное понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития ребенка; описал эпохи, стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза; он выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка.

Центральной для всей истории советской психологии стала проблема сознания. Л.С. Выготский определил область своего исследования как «вершинную психологию» (психологию сознания), которая противостоит двум другим – «поверхностной» (теории поведения) и «глубинной» (психоанализ). Он рассматривал сознание как «проблему структуры поведения».

Л.С. Выготский подчеркивал *единство наследственных и социальных моментов* в процессе развития. Наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь). Высшие функции – продукт культурно-исторического развития человека, и наследственные задатки здесь играют роль предпосылок, а не моментов, определяющих психическое развитие. Чем сложнее функция, чем длиннее путь ее онтогенетического развития, тем меньше сказывается на ней влияние наследственности. В то же время в развитии всегда «участвует» среда. Никогда никакой признак детского развития, в том числе базовые психические функции, не является чисто наследственным.

Как же протекает процесс развития, каковы его особенности? Л.С. Выготский установил основные закономерности или особенности детского развития.

1. Цикличность. Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития. Темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом.

2. Неравномерность развития. Разные стороны личности, *в* том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношения между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

Первоначально, в младенческом возрасте (до года), сознание ребенка недифференцированно. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные, так что в самой последовательности становления функций есть свои закономерности. Восприятие, интенсивно развиваясь, как бы выдвигается в центр сознания и становится доминирующим психическим процессом. Причем само восприятие еще недостаточно дифференцировано, оно слито с эмоциями (Л.С. Выготский говорит об «аффективном восприятии»), не полностью разграничены восприятие формы, восприятие цвета и т.д.

Период, когда функция доминирует, – это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном – память, в младшем школьном – мышление.

3. «Метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь качественных изменений, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Сочетание процессов эволюции и **инволюции** в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что

развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

5. **Закон развития высших психических функций**. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными (формами) функциями самого ребенка Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества; развитие внешних психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий.

По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития – обучение. Обучение – есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Зона ближайшего развития – это расстояние между уровнем актуального развития, ребенка и уровнем возможного развития определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л.С. Выготский, «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития... Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день».

На протяжении многих лет гипотезы Л.С. Выготского оставались гениальной интуицией. Преодоление недостатков и исторически обусловленных ограничений этих гипотез составляет этапы становления отечественной детской психологии. В ряду продолжателей дела Л.С. Выготского особое место занимают исследования А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина.

В основе периодизации А.Н. Леонтьева лежит тип ведущей деятельности. Он описывает: 1) младенчество с непосредственно-эмоциональным общением ребенка и взрослого; 2) раннее детство с предметной деятельностью; 3) дошкольное детство с игрой; 4) школьный возраст с учением; 5) подростковый возраст с общественно полезной деятельностью и общением со сверстниками; 6) юношеский – с учебно-профессиональной деятельностью.

Изучение процессов становления и смены мотивов, становления и утраты деятельностью личностного смысла было начато под руководством А.Н. Леонтьева и продолжена в исследованиях Л.И. Божович и ее сотрудников. Вопрос о предметном, операциональном содержании деятельности разрабатывался в исследованиях Л.Я. Гальперина и его сотрудников. В них особо рассматривалась роль организации ориентировочной деятельности для формирования физических, перцептивных и умственных действий. Наиболее продуктивным направлением в советской детской психологии было изучение специфических особенностей перехода внешней деятельности во внутреннюю, закономерностей процесса интериоризации в онтогенезе.

Д.Б. Эльконин, опираясь на опыт культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, предложил рассматривать каждый период развития на основе четырех критериев: 1) социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях; 2) основной (ведущий) тип деятельности, при этом необходимо рассматривать не только вид деятельности, но и структуру деятельности в соответствующем возрасте и анализировать, почему именно этот тип деятельности ведущий; 3) основные новообразования развития. Важно показать, как новые достижения в развитии перерастают социальную ситуацию и ведут к ее «взрыву» – кризису 4) кризис. Раскрыть психологическую сущность кризиса – значит понять внутреннюю динамику развития в этот период.

Рассматривая каждый период как состоящий из двух стадий, Д.Б. Эльконин считал, что на первой стадии осуществляются изменения мотивационно-потребностной сферы личности, а на второй происходит ос-

воение операционально-технической сферы. Им был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности на каждом этапе: за деятельностью одного типа, ориентирующей субъекта в системе отношений между людьми, в нормах и правилах взаимодействия в социуме, обязательно следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Периоды и стадии детского развития, по Д.Б. Эльконину, выглядят так.

Этап раннего детства состоит из двух стадий – младенчества, открывающегося кризисом новорожденности, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности, и раннего возраста, начало которого знаменует кризис 1-го года жизни, в котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы.

Этап детства открывается кризисом 3 лет, знаменующим начало дошкольного возраста (с освоением мотивационно-потребностной сферы). Второй стадией является открывающийся кризисом 6–7 лет младший школьный возраст, на котором осваивается операционально-техническая сфера.

Этап отрочества делится на стадию подросткового возраста (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11–12 лет, и стадию ранней юности (освоение операционально-технической стороны), связанной с кризисом 15 лет. По Д.Б. Эльконину, кризисы 3 и 11 лет – это кризисы отношений, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы 1-го года, 7 и 15 лет – кризисы мировоззрения, меняющие ориентацию в мире вещей.

Раздел 3. Особенности психического развития на различных возрастных этапах

Тема 3.1. Психические особенности младенца

Младенческий возраст – первый год жизни ребенка. Однако, первый месяц жизни оказывается настолько важным с точки зрения приспособления к новым условиям существования, что его часто выделяют в отдельный период – новорожденность.

Социальная ситуация новорожденного специфична и неповторима и определяется двумя моментами. С одной стороны, это полная биологиче-

ская беспомощность ребенка, он не в состоянии удовлетворить ни одной жизненной потребности без взрослого. Таким образом, младенец – максимально социальное существо. С другой стороны, при максимальной зависимости от взрослых ребенок лишен еще основных средств общения в виде человеческой речи.

В противоречии между максимальной социальностью и минимальными средствами общения заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте.

Приспособиться к этим новым, чуждым для него условиям ребенку помогают наследственно закрепленные механизмы – *безусловные рефлексы.* Это прежде всего система пищевых рефлексов. При прикосновении к углам губ или языку появляются сосательные движения, и все остальные движения тормозятся. Поскольку ребенок полностью сосредоточен на сосании, эта реакция была названа «пищевым сосредоточением». Среди безусловных рефлексов выделяются защитные и ориентировочные. Некоторые рефлексы являются атавистическими – они получены в наследство от животных предков, но бесполезны для ребенка и вскоре исчезают. Так, например, рефлекс, называемый иногда «обезьяньим», пропадает уже на втором месяце жизни. Новорожденный схватывает палочки или пальцы, вложенные в его ладони. Такое «цепляние» настолько сильно, что ребенка можно поднять и он какое-то время висит, выдерживая вес собственного тела. В дальнейшем, когда ребенок научится схватывать предметы, он уже будет лишен такой цепкости рук.

К концу первого месяца жизни появляются и первые *условные рефлексы.* В частности, ребенок начинает реагировать на позу кормления: как только он оказывается в определенном положении на коленях матери, у него возникают сосательные движения. Но в целом образование условных рефлексов характерно для более позднего времени.

Важные события в психической жизни новорожденного – возникновение *слухового и зрительного сосредоточения.* Слуховое сосредоточение появляется на 2–3-й неделе. Резкий звук, скажем, хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений ребенка, он замирает и замолкает. Позже, на 3–4-й неделе, такая же реакция возникает на голос человека. В это время ребенок не только сосредоточивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение, появляющееся на

3–5-й неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд (разумеется, недолго) на ярком предмете.

Новорожденный, приобретя способность реагировать на голос ухаживающей за ним матери, видеть ее лицо, устанавливает с ней новые тонкие эмоциональные связи. Примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму, останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Эта бурная эмоциональная реакция была названа *комплексом оживления.* Комплекс оживления служит границей критического периода новорожденности, а сроки его появления – основным критерием нормальности психического развития ребенка. Комплекс оживления появляется раньше у тех детей, матери которых не только удовлетворяют витальные потребности ребенка (вовремя кормят, меняют пеленки и т.п.), но и общаются и играют с ним.

Комплекс оживления, включающий истинно человеческую особенность – улыбку, знаменует собой появление первой социальной потребности – потребности в общении. А становление у ребенка потребности в общении означает, что он в своем психическом развитии переходит в новый период. Заканчивается переходный этап новорожденности. Начинается собственно младенчество.

Младенец интенсивно растет. Рост здорового ребенка за первый год его жизни увеличивается примерно в 1,5 раза, а вес – почти в 2 раза. Ребенок начинает все более интенсивно и успешно двигаться и, значит, приобретает большие возможности познания окружающего мира. Основные вехи в физическом развитии младенца и примерные (среднестатистические) сроки их появления отражены в табл. 1. Что касается познавательного развития ребенка, то здесь нужно рассмотреть в первую очередь развитие восприятия и тонких ручных движений. *Восприятие.* Зрительное сосредоточение, появившееся еще на этапе новорожденности, совершенствуется. После второго месяца сосредоточение становится достаточно длительным, к 3 месяцам его продолжительность достигает 7–8 секунд. Становится возможным прослеживание движущихся предметов. В 4 месяца ребенок не просто видит, но уже смотрит: активно реагирует на увиденное, двигается и издает радостные звуки.

К 2–3 месяцам младенцы обычно проявляют интерес к объектам, которые в какой-то мере отличаются от тех, что наблюдались ими раньше. Ребенок различает зрительно воспринимаемые объекты по форме, сложно-

сти и цвету. На цвет он может реагировать уже в 3–4 месяца: если его кормить только из красной бутылочки, он безошибочно выберет ее среди бутылочек других цветов. Эта реакция вырабатывается по типу условно-рефлекторных связей. Активный же интерес к цвету появляется позже, с 6 месяцев.

Таблица 1

Физическое развитие младенца

Время появления движений	**Развитие моторики**
1 месяц	Поднимает подборок
2 месяца	Поднимает грудь
3 месяца	Тянется за предметом, но, как правило, промахивается
4 месяца	Сидит с поддержкой
5–6 месяцев	Хватает рукой предметы
7 месяцев	Сидит без поддержки
8 месяцев	Садится без посторонней помощи
9 месяцев	Стоит с поддержкой; ползает на животе
10 месяцев	Ползает, опираясь на руки и колени; ходит, держась двумя руками
11 месяцев	Стоит без поддержки
12 месяцев	Ходит, держась одной рукой

Движения рук младенца, направленные к предмету, ощупывание предмета появляются примерно на четвертом месяце жизни. В 5–6 месяцев ребенок уже может схватить предмет, что требует сложных зрительно-двигательных координации. Значение этого момента для дальнейшего развития велико: *хватание*- первое *целенаправленное действие* ребенка, оно является обязательным условием, основой освоения манипуляций с предметами.

Во втором полугодии движения рук и соответствующие действия интенсивно развиваются. Развертываются цепи одинаковых, повторяющихся действий, которые Жан Пиаже назвал *круговыми реакциями.* После 7 месяцев встречаются «соотносящие» действия: ребенок вкладывает маленькие предметы в большие, открывает и закрывает крышки коробочек. После 10

месяцев появляются первые *функциональные действия,* позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых. Ребенок катает машинку, бьет по барабану, подносит ко рту чашку с соком.

Интересно то, что эти функциональные действия не становятся еще предметными: они связаны с теми отдельными объектами, с которыми действовал взрослый, показывая ребенку, как укачивать куклу, как кормить ее с ложки и т.п. Переноса действий на другие предметы в этот период еще не происходит.

Восприятие и действие – та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах *наглядно-действенного мышления* в младенческом возрасте. В течение года усложняются познавательные задачи, которые способен решить ребенок, сначала только в плане восприятия, затем используя двигательную активность. Добиваясь успеха, ребенок действует методом проб и ошибок. Скажем, отыскивая спрятанную под подушкой игрушку, он сначала переворачивает все подушки, попадающиеся ему на глаза.

На протяжении младенческого возраста наблюдается, наряду с познавательным, и эмоциональное развитие. Эта линия развития тоже непосредственно зависит от общения с близкими взрослыми. Ведущий тип деятельности в младенчестве – **непосредственно-эмоциональное общение со взрослым.** В первые 3–4 месяца у детей проявляются разнообразные эмоциональные состояния: удивление в ответ на неожиданность (торможение движений, снижение сердечного ритма), тревожность при физическом дискомфорте (усиление движений, повышение сердечного ритма, зажмуривание глаз, плач), расслабление при удовлетворении потребности. После того как ребенок научился узнавать и бурно радоваться маме (с этого, собственно, и начинается младенчество как возрастной период), он доброжелательно реагирует на любого человека. После 3–4 месяцев он улыбается знакомым, но несколько теряется при виде незнакомого взрослого человека. Однако, если тот демонстрирует свое доброе отношение, разговаривает с ребенком и улыбается ему, настороженное внимание сменяется радостью. В 7–8 месяцев беспокойство при появлении незнакомых резко усиливается. Особенно боятся дети остаться наедине с незнакомым человеком. Примерно в это же время, между 7 и 11 месяцами, появляется так называемый «страх расставания» – грусть или острый испуг при исчезновении мамы.

Начинается в младенческом возрасте и речевое развитие. В первом полугодии формируется речевой слух, а сам ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно *гулением.* Во втором полугодии возникает *лепет,* в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. К концу 1 года ребенок *понимает* 10–20 слов, произносимых взрослыми, и сам *произносит* одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи. Первые слова – это слова-действия с целью изменения коммуникативной ситуации («дай!»). Хотя по форме первые слова в большинстве случаев являются существительными, по сути они глаголы.

С появлением первых слов начинается новый этап в психическом развитии ребенка.

Переходный период между младенчеством и ранним детством обычно называют кризисом 1 года. Как всякий кризис, он связан со всплеском самостоятельности, появлением аффективных реакций. Аффективные вспышки у ребенка обычно возникают, когда взрослые не понимают его желаний, его слов, его жестов и мимики или понимают, но не выполняют то, что он хочет. Поскольку ребенок уже ходит или активно ползает по дому, в это время резко увеличивается круг досягаемых для него предметов. Взрослые вынуждены убирать острые вещи, закрывать электрические розетки, ставить повыше электроприборы, посуду и книги. Не все желания ребенка выполнимы, потому что его действия могут причинить вред ему самому или окружающим. Разумеется, ребенок и раньше был знаком со словом «нельзя», но в кризисный период оно приобретает особую актуальность.

Главное приобретение переходного периода – своеобразная *детская речь,* называемая Л.С. Выготским *автономной.* Она значительно отличается от взрослой речи и по звуковой форме (фонетическому строению), и по смыслу (семантической стороне). Детские слова по своему *звучанию* иногда напоминают «взрослые», иногда резко отличаются от них. Еще более интересны семантические различия. Ребенок не может так обобщать предметы. У него своя логика, и его слова становятся *многозначными и ситуативными.*

Поскольку автономная детская речь фонетически и семантически отличается от взрослой, она понятна только самым близким людям, постоянно находящимся рядом с ребенком и понимающим значения его слов. Об-

щение с другими взрослыми с помощью такой речи невозможно, хотя здесь могут помочь неязыковые средства – жесты и выразительная мимика ребенка, сопровождающая непонятные слова. Следовательно, автономная речь допускает общение, но в других формах и другого характера, чем-то общение, которое станет возможным для ребенка позднее.

Подводя итоги психического развития в младенчестве, необходимо еще раз сказать о том, что базовая потребность возраста – потребность в безопасности, защищенности. Она должна быть удовлетворена. В этом главная функция взрослого человека. Если ребенок чувствует себя в безопасности, то он открыт окружающему миру, доверят ему и осваивает его смелее. Если нет – ограничивает взаимодействие с миром замкнутой ситуацией. Э. Эриксон говорит о том, что в младшем возрасте у человека формируется *чувство доверия* или *недоверия* к окружающему миру (людям, вещам, явлениям), которое человек пронесет через всю жизнь. Чувство отчужденности возникает при дефиците внимания, любви, ласки, при жестоком обращении с детьми.

В этом же возрасте формируется чувство привязанности. Привязанность – это особая эмоциональная связь, возникающая между ребенком и заботящимся о нем взрослым. Выделяют 3 фазы процесса формирования детской привязанности: (1) малыш ищет близости с любым человеком; (2) учится отличать знакомых людей от незнакомых; (3) чувство привязанности возникает к тем людям, которые особо значимы для ребенка. Социальное общение, ощущение комфорта способствует формированию детской привязанности больше, чем своевременное кормление, так как придают этому чувству сугубо человеческий характер.

Тема 3.2. Развитие психики в раннем возрасте

Родившись, ребенок отделяется от матери физически, но биологически связан с нею еще длительное время. В конце младенчества, приобретая некоторую самостоятельность, он становится биологически независимым. Начинает разрушаться ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого – ситуация «Мы», как назвал ее Л.С. Выготский. А вот следующий этап – психологическое отделение от матери – наступает уже в раннем детстве. Это связано с тем, что у ребенка не только возникают новые физические возможности, но и интенсивно развиваются психические функ-

ции, а к концу периода появляются первоначальные основы (зачатки) самосознания.

Рассматривая развитие психических функций, отметим прежде всего, что раннее детство сензитивно к усвоению **речи**. Автономная речь ребенка довольно быстро (обычно в течение полугода) трансформируется и исчезает. Необычные по звучанию и по смыслу слова заменяются словами «взрослой» речи. Но, разумеется, быстрый переход на уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях – в первую очередь, при полноценном общении ребенка со взрослыми.

Осваивая родную речь, дети овладевают как фонетической, так и семантической ее сторонами; произнесение слов становится более правильным. Этому способствует то, что к 3 годам усваиваются все основные звуки языка. Самое важное изменение в речи ребенка – то, что слово приобретает для него предметное значение. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними. С появлением предметных значений слов связаны поэтому первые обобщения.

В раннем возрасте быстро растет пассивный словарь – количество понимаемых слов. К двум годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый, называя окружающие его предметы. К этому времени он начинает понимать и объяснения взрослого (инструкции) относительно совместных действий. Поскольку ребенок активно познает мир вещей, манипуляции с предметами для него – наиболее значимая деятельность, а освоить новые действия с предметами он может только совместно со взрослым. Инструктивная речь, организующая действия ребенка, понимается им достаточно рано. Позже, в 2–3 года, возникает понимание и речи-рассказа. Легче понимаются рассказы, касающиеся окружающих ребенка вещей и явлений.

Интенсивно развивается и активная речь: растет активный словарь (причем количество произносимых ребенком слов всегда меньше, чем количество понимаемых), появляются первые фразы, первые вопросы, обращенные ко взрослым. К трем годам активный словарь достигает 1500 слов.

Речевая активность ребенка обычно резко возрастает между 2 и 3 годами. Расширяется круг его общения – он уже может общаться с помощью речи не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми, с детьми.

Восприятие. Помимо речи в раннем возрасте развиваются другие психические функции – восприятие, мышление, память, внимание. Раннее детство интересно тем, что среди всех этих взаимосвязанных функций доминирует восприятие. Доминирование восприятия означает определенную зависимость от него остальных психических процессов. В связи с этим, поведение детей раннего возраста является максимально связано наличной ситуацией – тем, что они непосредственно воспринимают. Поведение является полевым, импульсивным; ничто из того, что лежит вне этой наглядной ситуации, их не привлекает; до 2 лет ребенок вообще не может действовать без опоры на восприятие.

Важная характеристика восприятия в этом возрасте – его *аффективная окрашенность.* Наблюдаемые предметы действительно «притягивают» ребенка, вызывая у него яркую эмоциональную реакцию. Аффективный характер восприятия приводит и к *сенсомоторному единству.* Ребенок видит вещь, она его привлекает и благодаря этому начинает разворачиваться импульсивное поведение – достать ее, что-то с ней сделать. Л.С. Выготский так описывает это единство: «В раннем возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие».

Мышление в этот возрастной период принято называть *наглядно-действенным.* Это аналог «сенсомоторного интеллекта» Жана Пиаже. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком. И хотя примерно в двухлетнем возрасте у ребенка проявляется внутренний план действий, на протяжении всего раннего детства важной основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность.

В это время в совместной деятельности со взрослыми ребенок усваивает способы действия с разнообразными предметами. Взрослый учит его тому, как следует использовать ложку и чашку, как держать в руке карандаш и как – совочек, что нужно делать с игрушками – возить машину, укачивать куклу, дуть в дудочку. Действия с предметами зависят от их функциональных особенностей и условий их использования.

Мышление первоначально проявляется в самом процессе практической деятельности. Особенно хорошо это видно, когда ребенок сталкивается с задачей, способам решения которой его не обучали взрослые. Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практической

деятельности, поэтому, как считают отечественные психологи, оно отстает от нее по общему уровню развития и по составу операций.

Не только мышление развивается благодаря внешней деятельности. Совершенствуются и сами предметные действия. Кроме того, они приобретают обобщенный характер, отделяясь от тех предметов, на которых они были первоначально усвоены. Происходит перенос освоенных действий в другие условия. Вслед за отделением действий от предметов, с которыми они были связаны, и их обобщением у ребенка проявляется способность соотносить свои действия с действиями взрослых, воспринимать действия взрослого как образцы. Совместная деятельность, в которой первоначально были слиты, переплетены действия взрослого и ребенка, начинает распадаться. Взрослый задает ребенку образцы действий, контролирует и оценивает их выполнение. Действия, называемые Д.Б. Элькониным *личными,* становятся одной из предпосылок нового всплеска самостоятельности и, таким образом, подготавливают следующий переходный период – кризис 3 лет.

Ведущая деятельность в этот период – предметно-манипулятивная. Играя, ребенок манипулирует предметами, в том числе игрушками, сосредоточиваясь на самих действиях с ними. Тем не менее в конце раннего возраста в своих первоначальных формах уже проявляется игра с сюжетом. Это так называемая *режиссерская игра,* в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом. Такие игры непродолжительны и возникают эпизодически, для них характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Но на следующем возрастном этапе они станут одним из источников сюжетно-ролевой игры.

Для развития игры важно появление символических или *замещающих* действий. Когда, например, кукла укладывается на деревянный брусок вместо кровати – это замещение. Когда ребенок, перевернув куклу вниз головой, трясет ее и сообщает, что сыплет соль из солонки, – это еще более сложные замещающие действия.

Развитие психических функций неотделимо от развития эмоционально-потребностной сферы ребенка. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Он остро переживает неприятную процедуру в кабинете врача, но уже через несколько минут спокоен и живо интересуется новой обстановкой. Он не способен огорчаться из-за того, что в будущем его ожидают неприятности, и его невозможно обрадо-

вать тем, что через 5 дней ему что-то подарят. Желания ребенка неустойчивы и быстро преходящи, он не может их контролировать и сдерживать; ограничивают их только наказания и поощрения взрослых. Все желания обладают одинаковой силой: в раннем детстве *отсутствует соподчинение мотивов.* Это легко наблюдать в ситуации выбора.

Общение с другими детьми в раннем детстве обычно только появляется и не становится еще полноценным. На втором году жизни при приближении сверстника ребенок ощущает беспокойство, может прервать свои занятия и броситься под защиту матери. На третьем году он уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны, ни о каких правилах игры речи быть не может. Лучше всего детям удаются такого типа «игры», как совместные прыжки на кровати. Если маленький ребенок посещает ясли, он вынужден более тесно общаться с ровесниками и получает в этом плане больший опыт, чем те, кто воспитываются дома. Но и «ясельные» дети не избавлены от возрастных трудностей в общении. Они могут проявить агрессивность – толкнуть, ударить другого ребенка, особенно если тот как-то ущемил их интересы, скажем, попытался завладеть привлекательной игрушкой. Ребенок раннего возраста эгоцентричен и не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Эмоциональный механизм сопереживания (сочувствия в трудной ситуации и совместной радости при удаче или в игре) появится позже, в дошкольном детстве.

Развитие эмоционально-потребностной сферы ребенка тесно связано с зарождающимся в это время *самосознанием.* Примерно в 2 года ребенок начинает *узнавать себя* в зеркале. Американские психологи провели такой эксперимент: детей подводили к зеркалу, затем незаметно касались носа каждого ребенка, оставляя на нем пятнышко красной краски. Снова посмотрев в зеркало, дети до 2 лет никак не реагировали на свои испачканные носы, не относя к себе красные пятна, увиденные в зеркале. А большинство двухлетних детей, увидев свое отражение, дотрагивались пальцами до носа, следовательно, узнавали себя.

Узнавание себя – простейшая первичная форма самосознания. Новый этап в развитии самосознания начинается, когда ребенок называет себя – сначала по имени, в третьем лице: «Тата», «Саша». Потом, обычно также к трем годам, появляется местоимение «Я». Более того, у ребенка появляется и *первичная самооценка* – осознание не только своего «Я», но того, что «я

хороший», «я очень хороший», «я хороший и больше никакой». Это чисто эмоциональное образование, не содержащее рациональных компонентов (поэтому трудно назвать его самооценкой в собственном смысле этого слова). Оно основывается на потребности ребенка в эмоциональной безопасности, принятии, поэтому самооценка всегда максимально завышена. В связи с развитием самосознания, у ребенка развивается притязание на признание со стороны взрослых. Положительно оценивая те или иные действия, взрослые придают им привлекательность в глазах детей, пробуждают в детях желание заслужить похвалу, признание. Сознание «Я», «я хороший», «я сам» и появление личных действий продвигают ребенка на новый уровень развития. Начинается переходный период – кризис 3 лет.

Кризис 3 лет – граница между ранним и дошкольным возрастом – один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. Это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего «Я». Ребенок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения.

Л.С. Выготский вслед за Э. Келер, описал семь характеристик кризиса 3 лет. Первая из них – *негативизм.* Ребенок дает негативную реакцию не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого. Он не делает что-то только потому, что это предложил ему определенный взрослый человек. Вообще, негативизм избирателен: ребенок игнорирует требования одного члена семьи или одной воспитательницы, а с другими достаточно послушен. Главный мотив действия – сделать наоборот, т.е. прямо противоположное тому, что ему сказали.

Вторая характеристика кризиса 3 лет – *упрямство.* Это реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались.

В переходный период может появиться *строптивость.* Она направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся в раннем детстве системы отношений, против принятых в семье норм воспитания. Ребенок стремится настоять на своих желаниях и недоволен всем, что ему предлагают и делают другие. «Да ну!» – самая распространенная реакция в таких случаях.

Разумеется, ярко проявляется тенденция к самостоятельности: ребенок хочет все делать и решать сам. В принципе это положительное явле-

ние, но во время кризиса гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит *к своеволию,* она часто неадекватна возможностям ребенка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми.

У некоторых детей конфликты с родителями становятся регулярными, они как бы постоянно находятся в состоянии войны со взрослыми. В этих случаях говорят о *протесте-бунте.* В семье с единственным ребенком может появиться *деспотизм.* Ребенок жестко проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктуя, что он будет есть, а что не будет, может мама уйти из дома или нет и т.д. Если в семье несколько детей, вместо деспотизма обычно возникает *ревность:* та же тенденция к власти здесь выступает как источник ревнивого, нетерпимого отношения к другим детям, которые не имеют почти никаких прав в семье, с точки зрения юного деспота.

Интересная характеристика кризиса 3 лет, которая будет присуща всем последующим переходным периодам, – *обесценивание.* Что обесценивается в глазах ребенка? То, что раньше было привычно, интересно и дорого, 3-летний ребенок может начать ругаться (обесцениваются старые правила поведения), отбросить или даже сломать любимую игрушку, предложенную не вовремя (обесцениваются старые привязанности к вещам) и т.п.

Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и к самому себе. Он психологически отделяется от близких взрослых. Это важный этап в эмансипации ребенка; не менее бурный этап ждет его в дальнейшем – в подростковом возрасте.

Если кризис протекает вяло, это говорит о задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности. У детей начинает формироваться воля, которую Э. Эриксон назвал автономией (независимостью, самостоятельностью). Дети перестают нуждаться в опеке со стороны взрослых и стремятся сами делать выбор. Чувство стыда и неуверенности вместо автономии возникают тогда, когда родители ограничивают проявления независимости ребенка, наказывают или высмеивают всякие попытки самостоятельности.

Зона ближайшего развития ребенка состоит в обретении «могу»: он должен научиться соотносить свое «хочу» с «должен» и «нельзя» и на этой основе определить свое «могу». Кризис затягивается, если взрослый стоит на позиции «хочу» (вседозволенность) или «нельзя» (запреты). Следует

предоставить ребенку сферу деятельности, где бы он мог проявлять самостоятельность. Эта сфера деятельности – в игре. Игра с ее особыми правилами и нормами, которые отражают социальные связи, служит для ребенка тем «безопасным островом, где он может развивать и апробировать свою независимость, самостоятельность» (Э. Эриксон).

Тема 3.3. Развитие психики в дошкольном возрасте

Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности. Из этого противоречия рождается ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

Ролевая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Но хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоционально насыщена и становится для ребенка его действительной жизнью.

Итак, на границе раннего и дошкольного детства впервые возникает игра с сюжетом. Это вышеупомянутая *режиссерская* игра. Одновременно с ней или несколько позже появляется *образно-ролевая* игра. В ней ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он сам в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик.

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками *сюжетно-ролевой* игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. Позже из нее выделяются *игры с правилами.* В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь появляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш (в большинстве подвижных, спортивных и печатных игр).

Игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития. В развитии игры выделяются две основные фазы или стадии. Для первой стадии (3–5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5–7 лет) моделируются реальные отношения между людьми и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Игра – ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному *общению* друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками, они «играют рядом, а не вместе».

В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и *произвольного поведения* ребенка. Механизм управления своим поведением – подчинение правилам – складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности. Произвольность предполагает наличие образца поведения, которому следует ребенок, и контроля. В игре образцом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль – со стороны его товарищей по игре. Дети контролируют сначала друг друга, а потом – каждый самого себя. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно.

В игре развивается *мотивационно-потребностная сфера* ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Формирующаяся произвольность поведения облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям.

В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, создающими достаточно широкий простор для импровизации, у детей формируется *творческое воображение.* Игра способствует становлению *произвольной памяти,* в ней *преодолевается* так называемый *познавательный эгоцентризм.*

Речь. В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития, интенсивно растет *словарный состав* речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других – меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые.

Развивается *грамматический строй речи.* Детьми усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Ребенок 3–5 лет не просто активно овладевает речью – он творчески осваивает языковую действительность. Он верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда своеобразно, чувствует связь между изменением слова, отдельных его частей и изменением его смысла. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно – оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют *словотворчеством.*

Вообще в дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми формами устной речи, присущими взрослым. У него появляются развернутые *сообщения* – монологи, рассказы. В них он передает другим не только то новое, что он узнал, но и свои мысли по этому поводу, свои замыслы, впечатления, переживания. В общении со сверстниками развивается *диалогическая* речь, включающая указания, оценку, согласование игровых действий и т.п. *Эгоцентрическая* речь помогает ребенку планировать и регулировать его действия. В произносимых для самого себя монологах он констатирует затруднения, с которыми столкнулся, создает план последующих действий, рассуждает о способах выполнения задачи.

Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как указывал Л.С. Выготский, память становится доминирующей

функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ни до, ни после этого периода ребенок не запоминает с такой легкостью самый разнообразный материал. Однако память дошкольника имеет ряд специфических особенностей.

У младших дошкольников память *непроизвольна.* Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Ребенок быстро запоминает стихотворения, особенно совершенные по форме: в них важны звучность, ритмичность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок сопереживает их героям.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться *произвольная* память. Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий – подготовки детей к школьному обучению. Наиболее трудный для запоминания материал ребенок может воспроизвести, играя.

В дошкольном возрасте память включается в процесс формирования *личности.* Третий и четвертый годы жизни становятся годами первых детских воспоминаний.

Основная линия развития мышления – переход *от наглядно-действенного к наглядно-образному* и в конце периода – *к словесному* мышлению. Основным видом мышления тем не менее является наглядно-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях) в терминологии Жана Пиаже.

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то, что дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет – значит, легкий; большой – значит, тяжелый, если тяжелый, то в воде утонет и т.д.).

Дошкольный возраст, как писал А.Н. Леонтьев, – это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание.

Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Этот новый относительно стабильный эмоциональный фон определяет динамика представлений ребенка. Динамика образных представлений – более свободная и мягкая по сравнению с аффективно окрашенными процессами восприятия в раннем детстве.

В дошкольном возрасте желания, побуждения ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Происходит переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами, находящимися в «идеальном» плане. Еще до того, как дошкольник начинает действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное неодобрение или наказание, у него возникает тревожность – эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит смещение аффекта с конца к началу деятельности. Аффект (эмоциональный образ) становится первым звеном в структуре поведения. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе *эмоциональной регуляции действий* ребенка.

Изменяется *содержание* аффектов – расширяется круг эмоций, присущих ребенку. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций, как сочувствие другому, сопереживание, – без них невозможны совместная деятельность и сложные формы общения детей.

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается *соподчинение мотивов.* Все желания ребенка раннего возраста были одинаково сильны и напряжены. Каждое из них, становясь мотивом, побуждающим и направляющим поведение, определяло цепь развертывающихся немедленно действий. Если разные желания возникали одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей». Интересно, что наиболее сильный мотив для дошкольника – поощрение, получение награды. Более слабый – наказание (в общении с детьми это в первую очередь исключение из игры), еще слабее – собственное обещание ребенка.

Жизнь дошкольника гораздо более разнообразна, чем жизнь в раннем возрасте. Появляются соответственно и *новые мотивы.* Это мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием – мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие.

В этот период начинает складываться *индивидуальная мотивационная система* ребенка. Разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную устойчивость. Среди этих относительно устойчивых мотивов, обладающих разной силой и значимостью для ребенка, выделяются *доминирующие* мотивы – преобладающие в формирующейся мотивационной иерархии. Один ребенок постоянно соперничает со сверстниками, стараясь лидировать и во всем быть первым, у него доминирует престижная (эгоистическая) мотивация. Другой, наоборот, старается всем помочь, для третьего важно каждое «серьезное» занятие в детском саду, каждое требование, замечание воспитателя, выступающего в роли учителя, – у него уже появились широкие социальные мотивы, сильным оказался мотив достижения успеха.

Дошкольник начинает усваивать *этические нормы,* принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Первоначально ребенок оценивает только чужие поступки – других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные.

Старшие дошкольники начинают судить о поступках не только по их результатам, но и по мотивам; их занимают такие сложные этические вопросы, как справедливость награды, возмездие за причиненное зло и т.д.

Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать и свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает. Возникает первичное чувство долга, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удовлетворения, которое испытывает ребенок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослым действий. Начинают соблюдаться элементарные этические нормы в отношениях с детьми, хотя и избирательно.

Усвоение этических норм и социализация нравственного поведения ребенка протекают быстрее и легче при определенных отношениях в семье. У ребенка должна быть тесная эмоциональная связь, по крайней мере с одним из родителей. Дети охотнее подражают заботливым родителям, чем безразличным. Кроме того, они принимают стиль поведения и установки взрослых, часто общаясь и включаясь в совместную с ними деятельность. В общении с безусловно любящими их родителями дети получают не только положительные или отрицательные эмоциональные реакции на свои поступки, но и объяснения, почему одни действия следует считать хорошими, а другие плохими.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения.

Самооценка ребенка практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего с оценкой близких взрослых. Дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными.

Оценивая практические умения, 5-летний ребенок преувеличивает свои достижения. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше. Не меньше половины их суждений о своих успехах содержит какое-то обос-

нование. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе.

Еще одна линия развития самосознания – *осознание* своих *переживаний.* Не только в раннем возрасте, но и в первой половине дошкольного детства ребенок, имея разнообразные переживания, не осознает их. В конце дошкольного возраста он ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит».

Для этого периода характерна половая идентификация: ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. К концу дошкольного возраста мальчики и девочки играют не во все игры вместе, у них появляются специфические игры – только для мальчиков и только для девочек.

Начинается *осознание себя во времени.* В 6–7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой».

Особенности обучения 6-летних школьников. Психологическая готовность к школьному обучению.

Психологические исследования показывают, что 6-летний первоклассник по уровню своего психического развития остается дошкольником. Он сохраняет особенности мышления, присущие дошкольному возрасту, у него преобладает непроизвольная память (так что запоминается главным образом то, что интересно, а не то, что нужно запомнить); специфика внимания такова, что ребенок способен продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10–15 минут.

Особенности личности 6-летних детей создают дополнительные трудности в процессе обучения. Познавательные мотивы, адекватные задачам обучения, еще неустойчивы и ситуативны, поэтому во время занятий у большинства детей они появляются и поддерживаются только благодаря усилиям учителя. Завышенная самооценка, характерная также для боль-

шинства детей, приводит к тому, что им трудно понять критерии педагогической оценки. Они считают оценку своей учебной работы оценкой личности в целом, и когда учитель говорит: «Ты сделал неправильно», – это воспринимается как «Ты плохой». Получение отрицательных оценок, замечаний вызывает тревожность, состояние дискомфорта, из-за которых значительная часть учеников становится пассивной, бросает начатую работу или требует помощи учителя. Неустойчивость поведения, зависящего от эмоционального состояния ребенка, осложняет как отношения с педагогом, так и коллективную работу детей на уроке.

Помимо тех общих проблем обучения 6-летних детей, которые здесь были перечислены, существует еще одна, связанная с индивидуальными различиями. Решить, следует 6-летнему ребенку поступать в школу или лучше подождать год – значит определить, насколько он психологически готов к школьному обучению.

Психологическая готовность к школе – сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности – личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе.

Личностная готовность к школьному обучению. Чтобы ребенок успешно учился, он прежде всего должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольников. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. В результате у ребенка формируется *внутренняя позиция школьника.*

Стремление ребенка к новому социальному положению – это предпосылка и основа становления многих психологических особенностей в младшем школьном возрасте. В частности, из него вырастет ответственное отношение к школьным обязанностям: ребенок будет выполнять не только интересные для него задания, но и любую учебную работу, которую он должен выполнить.

Кроме отношения к учению в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно *отношение к учителю,* сверстникам и самому себе. В конце

дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как *внеситуативно-личностное общение* (по М.И. Лисиной). Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив, стараются исправить ошибки, переделать неверно выполненную работу. При таком умении отнестись ко взрослому и его действиям как к эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические *отношения с другими детьми.* Учебная деятельность по сути своей – деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, уметь успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия.

Определяя личностную готовность ребенка к школе, помимо особенностей развития мотивационной сферы необходимо выявить и специфику развития *сферы произвольности.*

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы. У ребенка должны быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность. По мнению современных психологов, «Главный аспект познавательной готовности – высокий уровень развития воображения». Воображение развивается прежде всего в игровой деятельности. Воображение – это действие в смысловом поле, оно является предтечей мышления. В школе дети будут иметь дело с особыми идеальными объектами, например, геометрическими фигурами, числами.

Кризис 7 лет. Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через этот кризис. Перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис, кризис 7 лет не жестко связан с объективным изменением ситуации.

Кризис 3 лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов. Произнося «Я сам», ребенок стремился действовать в этом мире, изменять его. Теперь он приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции – позиции школьника, связанной с выполнением высокоценимой взрослыми учебной работы. И пусть желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а на год позже, все равно формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет – это период рождения *социального «Я»* ребенка.

Изменение самосознания приводит к *переоценке ценностей.* То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им проходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, – менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, и играть еще будет долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребенком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок лет четырех, были мимолетными, ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. Лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и заниженные представления о себе; чтобы это произошло, в семье должна быть особая атмосфера недовольства и высокой требовательности. И наоборот, в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой; их тоже мало. Все эти случаи – результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного эмоционального опыта.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет *обобщением переживаний.* Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства не-

полноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению *внутренней жизни* ребенка. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д. Скажем, одна и та же отметка, полученная на уроке разными детьми, вызовет у них совершенно разный эмоциональный отклик: четверка для одного – источник бурной радости, для другого – разочарования и обиды, одним воспринимается как успех, другим – как неудача. С другой стороны, внутренняя жизнь – жизнь переживаний – влияет на поведение и, тем самым, на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. Появляется *смысловая ориентировочная основа поступка* – звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка – его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменения этих отношений. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму *утрачивается детская непосредственность;* ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как внутрен-

не, хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Тема 3.4. Младший школьный возраст

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Она имеет определенную *структуру.* Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности в соответствии с представлениями Д.Б. Эльконина.

Первый компонент – *мотивация.* Учебная деятельность полимотивирована – она побуждается и направляется разными учебными мотивами. Среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной – это учебно-познавательные мотивы. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии.

Второй компонент – *учебная задача,* т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действий. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения. Развивающее обучение предполагает совместное «открытие» и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. *Учебные операции* входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

Каждая учебная операция должна быть отработана. Программы развивающего обучения часто предусматривают поэтапную отработку по системе П.Я. Гальперина. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций (включая определение последовательности своих действий), выполняет операции в материализованной форме, под контролем учителя. Научившись это делать практически безошибочно, он переходит к прого-

вариванию и, наконец, на этапе сокращения состава операций быстро решает задачу в уме, сообщая учителю готовый ответ.

Четвертый компонент – *контроль.* Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно ода начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством учителя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю – важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату, ребенку необходим так называемый пооперационный контроль – за правильностью и полнотой выполнения операций.

Последний этап контроля – *оценка.* Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки – насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий – освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения.

Развитие психических функций. Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится *мышление.* Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал *конкретными*, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

В процессе обучения у младших школьников формируются научные понятия. Овладение системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или *теоретического,* мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие тео-

ретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения.

Развитие других психических функций зависит от развития мышления. В начале младшего школьного возраста *восприятие* недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется *синтезирующее* восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины.

Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на *произвольную* память.

Младшие школьники так же, как и дошкольники, обладают хорошей механической памятью. Они способны дословно воспроизводить то, что запомнили. Совершенствование *смысловой* памяти в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными.

В младшем школьном возрасте развивается *внимание.* Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. В учебной деятельности развивается *произвольное* внимание ребенка. Дети уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает непроизвольное внимание. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью – они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10–20 минут (в то время как подростки – 40–45 минут, а старшеклассники – до 50 минут). Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебно-

го задания на другое. Для большинства невнимательных младших школьников характерны сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

В целом можно выделить две основные линии развития психических функций – интеллектуализацию и произвольность.

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. *Мотивационная сфера* является ядром личности. В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться, причем учиться хорошо, отлично. Получение высокой отметки становится для ребенка целью, за которой могут стоять различные мотивы. Один из них – социальный мотив учения, связанный с подтверждением своего нового статуса школьника. Кроме того, высокие отметки для маленького ученика – залог его эмоционального благополучия, предмет гордости, источник других поощрений, его особенно значительные успехи отмечаются сладким пирогом или подарком – в зависимости от семейных традиций.

К *широким социальным мотивам учения* помимо статуса хорошего школьника относятся также долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети) и т.п. Но эти мотивы остаются только «знаемыми», по выражению А.Н. Леонтьева. Абстрактное для ребенка понятие долга или далекая перспектива продолжить образование в вузе непосредственно побуждать его к учебной работе не могут. Широкие социальные мотивы учения соответствуют тем ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, главным образом усваивают в семье.

Мотивация неуспевающих школьников специфична – она отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильных мотивов, связанных с получением отметки, круг их социальных мотивов учения сужен, что обедняет мотивацию в целом.

Не менее яркие различия наблюдаются в области *познавательных интересов.* Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко. Обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей.

Важный аспект познавательной мотивации – учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если ребенок в процессе обуче-

ния начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, – значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена *мотивация достижения успеха* – желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя формированию саморегуляции. Мотивация достижения успеха наряду с познавательными интересами – наиболее ценный мотив, ее следует отличать от престижной мотивации.

У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Но и в это время в мотивации достижения отчетливо проявляется вторая тенденция – *мотивация избегания неудачи.* Данная мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаше всего лишаются мотива достижения успеха и стремления получать высокие отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотивация избегания неудачи приобретает значительную силу. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окрашенность. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относятся к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив.

К этому времени у неуспевающих детей возникает и особая *компенсаторная мотивация.* Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области – в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т.п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

Самооценка. Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей – центральная в младшем школьном возрасте. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников

отличниками, двоечниками и троечниками, хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях.

У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Снижает остроту этих переживаний компенсаторная мотивация – направленность не на учебную деятельность, а на другие виды занятий.

Полноценное развитие личности предполагает формирование *чувства компетентности,* которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность – основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Интересно, что дети осознают важность компетентности именно в сфере обучения. Описывая качества наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают в первую очередь на ум и знания.

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников, не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке.

Большое значение для становления самооценки имеют также стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей, – поддержание престижа, послушание, бытовые моменты его школьной жизни и т.д. Как показала Г.А. Цукерман, ценности учения детей и их родителей полностью совпадают в 1-м классе и расходятся к 4-му классу. Родители задают и исходный *уровень притязаний* ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях.

Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. Школа и семья – внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. К концу младшего школьного возраста появляется *рефлексия* и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки достижений и личных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, причем ход и результаты своей деятельности младшие школьники оценивают более полно, объективно и обоснованно, чем свои возможности. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень в дальнейшем крайне сложно.

Тема 3.5. Психологические особенности подростка

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка – половым созреванием. Половое созревание зависит от эндокринных изменений в организме. Особенно важную роль в этом процессе играют гипофиз и щитовидная железа, которые начинают выделять гормоны, стимулирующие работу большинства других эндокринных желез. Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Увеличиваются рост и вес, причем у мальчиков в среднем пик скачка роста приходится на 13 лет, а заканчивается после 15 лет, иногда продолжаясь до 17. У девочек скачок роста обычно начинается и кончается на два года раньше (дальнейший более медленный рост может продолжаться еще несколько лет). Помимо половых различий здесь велики и различия индивидуальные: у одних детей быстрый рост начинается тогда, когда у других он уже заканчивается.

В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для подростков характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса. А такие перепады вызывают быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения, эмоциональный фон становится неровным, нестабильным. *Эмоциональную нестабильность* усиливает сексуальное возбуждение, со-

провождающее процесс полового созревания. Большинство мальчиков в большей мере осознают истоки этого возбуждения. У девочек больше индивидуальных различий: часть из них испытывает такие же сильные сексуальные ощущения, но большинство – более неопределенные, связанные с удовлетворением других потребностей (в привязанности, любви, поддержке, самоуважении).

Благодаря бурному росту и перестройке организма в подростковом возрасте резко повышается интерес к своей внешности. Формируется новый *образ физического «Я»*. Из-за его гипертрофированной значимости ребенком остро переживаются все изъяны внешности, действительные и мнимые.

Традиционно рассматривая физиологические предпосылки выделения этого периода в отдельную стадию психического развития, нельзя не сказать и о социальных. Подростковый период выделяется не во всех обществах, а лишь с высоким уровнем цивилизации. Индустриальное развитие приводит к тому, что требуется все более продолжительное время для общественного и профессионального обучения детей и соответственно расширения рамок подросткового возраста. Кроме того некоторые этнографические исследования также показывают, что есть народы, где подростки не переживают данный возраст как кризисный, а значит его психическое особенности связаны с особым маргинальным, промежуточным между миром взрослых и миром детей, положением подростков, характерным для современного индустриального общества.

Развитие психических функций. В подростковом возрасте продолжает развиваться *теоретическое рефлексивное мышление.* Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся *формально-логическими операциями.* Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На основе общих посылок он строит гипотезы и проверяет их, т.е. рассуждает гипотетико-дедуктивно. Развиваются такие операции, как классификация, аналогия, обобщение и др. Устойчиво проявляется рефлексивный характер мышления: дети анализируют операции, которые они производят, способы решения задач.

Без высокого уровня развития интеллекта был бы невозможен характерный для этого возраста интерес к абстрактным философским, религиозным, политическим и прочим проблемам. Подростки рассуждают об идеалах, о будущем, иногда создают собственные теории, приобретают новый,

более глубокий и обобщенный взгляд на мир. С интеллектуальным развитием тесно связано начинающееся в этот период становление основ мировоззрения.

Подросток приобретает взрослую логику мышления. Происходит дальнейшая *интеллектуализация восприятия и памяти.* Развиваются различные формы *речи,* в том числе письменная.

С общим интеллектуальным развитием связано и развитие *воображения.* Сближение воображения с теоретическим мышлением дает импульс к творчеству: подростки начинают писать стихи, серьезно заниматься разными видами конструирования и т.п. В подростковом возрасте существует и вторая линия развития воображения. Далеко не все подростки стремятся к достижению объективного творческого результата (строят летающие авиамодели или создают пьесы), но все они используют возможности своего творческого воображения, получая удовлетворение от самого процесса фантазирования. Это похоже на детскую игру. Как считал Л.С. Выготский, игра ребенка перерастает в фантазию подростка.

Игра воображения не только доставляет удовольствие и приносит успокоение. В своих фантазиях подросток лучше осознает собственные влечения и эмоции, впервые начинает представлять свой будущий жизненный путь.

В подростковом возрасте последовательно появляются две особые формы *самосознания*: чувство взрослости и «Я-концепция».

Подросток еще не может объективно включиться во взрослую жизнь, но стремится к ней и претендует на равные со взрослыми права. Новая позиция проявляется в разных сферах, чаще всего – во внешнем облике, в манерах. Внешний вид подростка часто становится источником постоянных недоразумений и даже конфликтов в семье. Подражание идет и по линии развлечений, романтических отношений. Независимо от содержания этих отношений копируется «взрослая» форма; свидания, записки, поездки за город, дискотеки и т.п.

Встречаются и по-настоящему ценные варианты взрослости, благоприятные не только для близких, но и для личностного развития самого подростка. Это включение во вполне взрослую интеллектуальную деятельность, когда подросток интересуется определенной областью науки или искусства, глубоко занимаясь самообразованием. Или забота о семье, участие в решении как сложных, так и ежедневных рутинных проблем, помощь тем, кто в ней нуждается. Одновременно с внешними, объектив-

ными проявлениями взрослости возникает и *чувство взрослости* – отношение подростка к себе как к взрослому, ощущение и осознание себя в какой-то мере взрослым человеком. Эта субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием младшего подросткового возраста (11 – 13 лет). Чувство взрослости, являясь особой формой самосознания, не жестко связано с процессом полового созревания.

К концу подросткового периода, примерно в 15 лет, подросток делает еще один шаг в развитии своего самосознания. После поисков себя, личностной нестабильности у него формируется ***«Я-концепция»*** – система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я». Подросток хочет понять, какой он есть на самом деле, и представляет себе, каким он хотел бы быть. Познать себя ему помогают друзья, в которых он смотрится, как в зеркало, в поисках сходства, и отчасти близкие и взрослые. Самоанализ, иногда чрезмерный, переходящий в самокопание, приводит к недовольству собой. Самооценка в подростковом возрасте оказывается *низкой* по своему общему уровню и *неустойчивой.* Подростки, изучая себя, представляют, что и другие люди тоже постоянно наблюдают за ними, оценивают их. Это явление называют «воображаемой аудиторией».

Образы «Я», которые создает в своем сознании подросток, разнообразны – они отражают все богатство его жизни. Физическое «Я», т.е. представления о собственной внешней привлекательности, представления о своем уме, способностях в разных областях, о силе характера, общительности, доброте и других качествах, соединяясь, образует большой пласт «Я-концепции» – так называемое *реальное «Я».* Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного (познавательного) компонента «Я-концепции». С ним связаны еще два – оценочный и поведенческий.

Помимо реального «Я» «Я-концепция» включает в себя *идеальное «Я».* При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей идеальное «Я» может слишком сильно отличаться от реального. Тогда переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным своим положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности. Когда идеальный образ представляется достижимым, он побуждает к самовоспитанию, которое становится возможным в этот период благодаря тому, что у подростка развивается саморегуляция.

Общение со сверстниками пронизывает всю жизнь подростков, накладывая отпечаток и на учение, и на неучебные занятия, и на отношения с родителями. Ведущей деятельностью в этот период становится *интимно-личностное общение.* Наиболее содержательное и глубокое общение возможно при дружеских отношениях. Подростковая дружба – сложное, часто противоречивое явление. Подросток ищет в друге сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний и установок. Как показано в американских исследованиях, в подростковом возрасте близкие друзья, как правило, – ровесники одного и того же пола, учатся в одном классе, принадлежат к одной и той же среде.

Но их круг общения не ограничивается близкими друзьями, напротив, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. У детей в это время появляется много знакомых и, что еще более важно, образуются неформальные группы или компании. Подростков может объединять группу не только взаимная симпатия, но и общие интересы, занятия, способы развлечений, место проведения свободного времени.

Если подросток попадает в группу с достаточно высоким уровнем социального развития, это благотворно отражается на формировании его личности. При неудовлетворенности внутригрупповыми отношениями он ищет себе другую группу, более соответствующую его запросам.

В этот возрастной период детей так тянет друг к другу, их общение настолько интенсивно, что говорят о типично подростковой *«реакции группирования».* Однако, психологическое состояние подростка в разных группах может быть различным. Для него важно иметь *референтную группу,* ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется.

Отношения со взрослыми, прежде всего с родителями, – еще одна значимая сфера отношений подростков. Влияние родителей уже ограничено – им не охватываются все сферы жизни, как это было в младшем школьном возрасте, но его значение трудно переоценить. Мнение сверстников обычно наиболее важно в вопросах дружеских отношений с мальчиками и девочками, в вопросах, связанных с развлечениями, молодежной модой, современной музыкой и т.п. Но ценностные ориентации подростка, понимание им социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят в первую очередь от позиции родителей.

В то же время для подростков характерно стремление к *эмансипации* от близких взрослых. Нуждаясь в родителях, их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах.

Одна из ярких особенностей подросткового возраста – *личностная нестабильность.* Она проявляется прежде всего в частых сменах настроения, аффективной «взрывчатости», т.е. *эмоциональной лабильности,* связанной с процессом полового созревания, физиологическими перестройками в организме. Для подростка характерна и *нравственная неустойчивость.* В младшем школьном и подростковом возрасте, по данным Л. Колберга, развивается конвенциональная мораль, при которой у ребенка еще нет истинной нравственности и нормы морали остаются для него чем-то внешним. Иногда под влиянием приятеля или группы («за компанию») дети совершают поступки, на которые самостоятельно не решились бы и о которых позже могут жалеть. Автономная мораль и нравственная независимость от группы появляются к 16 годам только у 10% подростков.

Подросткам свойственна и *неустойчивая самооценка.* Так же, как поведение, их самосознание во многом зависит от внешних влияний. Его отдельные образы «Я» (насколько я способный, насколько красивый, сильный, общительный и т.д.) изменчивы и не складываются в единую, гармоничную и устойчивую систему. Стабилизация начинается только в самом конце подросткового возраста (а иногда запаздывает): «Я-концепция» должна сформироваться на границе со старшим школьным возрастом, около 15 лет.

С противоречивостью подростков, их склонностью впадать в крайности, с часто встречающейся у них неустойчивостью поведения, его зависимостью от внешних влияний связано появление именно в этот возрастной период серьезных социальных проблем, часто называемых подростковыми. Это ранняя алкоголизация, токсикомания и наркомания, делинквентное (противоправное) поведение, суициды (самоубийства). К ним приводят обычно особые обстоятельства: изолированность, отсутствие понимания в семье и школе, встреча с асоциальной группой или сверстником, имеющим соответствующий жизненный опыт.

Тема 3.6. Психология юношеского возраста

В зарубежной психологии принято выделение периода взросления, объединяющего в себе подростковый и ранний юношеский возраст (примерно от 12 до 18 лет). В отечественной психологии же юношеский возраст, завершающий переход от детства к взрослости, изучается как самостоятельная и своеобразная ступень психического развития. В свою очередь этот возраст разделяют на раннюю юность (старшеклассники) и собственно юность (17-23 лет). В это время вырастающий ребенок оказывается на пороге реальной взрослой жизни, общество требует от него профессионального самоопределения, хотя и первоначального.

В это время усиливается значимость собственных ценностей, хотя дети еще во многом подвержены внешним влияниям. В связи с развитием самосознания усложняется отношение к себе. Если раньше подростки судили о себе категорично, достаточно прямолинейно, то теперь – более тонко.

В переходный период притупляется острота восприятия сверстников. Больший интерес вызывают взрослые, чей опыт, знания помогают ориентироваться в вопросах, связанных с будущей жизнью.

Как протекает *процесс развития* в ранней юности? Часто юность считают бурной. Поиски смысла жизни, своего места в этом мире могут стать особенно напряженными. Возникают новые потребности интеллектуального и социального порядка, удовлетворение которых станет возможным только в будущем; иногда – внутренние конфликты и трудности в отношениях с окружающими.

Вообще считается, что к полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, характерные для юношеского возраста. Те, кто прошел через них, обычно в большей мере независимы, творчески относятся к делу, обладают более гибким мышлением, позволяющим принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях по сравнению с теми, у кого процесс формирования личности проходил в это время легко.

Встречаются еще два варианта развития. Это, во-первых, быстрые, скачкообразные изменения, которые благодаря высокому уровню саморегуляции хорошо контролируются, не вызывая резких эмоциональных срывов. Старшеклассники рано определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению. Однако при высокой произвольности, самодисциплине у них слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера.

Еще один вариант связан с особенно мучительными поисками своего пути. Такие дети не уверены в себе и себя плохо понимают. Недостаточное развитие рефлексии, отсутствие глубокого самопознания здесь не компенсируется высокой произвольностью. Дети импульсивны, непоследовательны в поступках и отношениях, недостаточно ответственны. Часто они отвергают ценности родителей, но вместо этого не в состоянии предложить ничего своего. Влившись во взрослую жизнь, они продолжают метаться и долго остаются неприкаянными.

Динамика развития в ранней юности зависит от ряда условий. Прежде всего это особенности общения со значимыми людьми, существенно влияющие на процесс самоопределения. Уже в переходный от подросткового к юношескому возрасту период возникает особый интерес к *общению со взрослыми.* В старших классах эта тенденция усиливается.

При благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста – этапа эмансипации от взрослых – обычно восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более высоком, сознательном уровне. При всем своем стремлении к самостоятельности дети нуждаются в жизненном опыте и помощи старших; семья остается тем местом, где они чувствуют себя наиболее спокойно и уверенно.

Отношения со взрослыми, хотя и становятся доверительными, сохраняют определенную дистанцию. Содержание такого общения личностно значимо для детей, но это не интимная информация. Кроме того, в общении со взрослыми им не обязательно достигать глубокого самораскрытия, чувствовать реальную психологическую близость. Те мнения и ценности, которые они получают от взрослых, затем фильтруются, могут отбираться и проверяться в общении со сверстниками – общении «на равных».

Общение со сверстниками тоже необходимо для становления самоопределения в ранней юности, но оно имеет другие функции. Оно остается интимно-личностным, исповедальным. С лучшим *другом* (подругой) обсуждаются случаи наибольших разочарований, переживаемых в настоящее время, отношения со сверстниками – представителями противоположного пола. Содержание такого общения – реальная жизнь, а не жизненные перспективы; передаваемая другу информация достаточно секретна. Общение требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. Оно основано на отношении к другому как к самому себе, в нем раскрывается собственное реальное «Я», оно поддерживает самопринятие, самоуважение.

Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное положение в ряду других привязанностей. Однако потребность в интимности в это время практически ненасыщаема, удовлетворить ее крайне трудно. Повышаются требования к дружбе, усложняются ее критерии.

Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении *любви.* Юношеская любовь включает в себя дружбу, в то же время она предполагает большую степень интимности, чем дружба. Старшеклассники, представляя себе, какими они будут в близкой уже взрослой жизни, ожидают прихода глубокого, яркого чувства.

Юношеские мечты о любви отражают прежде всего потребность в эмоциональном тепле, понимании, душевной близости. В это время часто не совпадают потребность в самораскрытии, человеческой близости и чувственность, связанная с физическим взрослением. Как пишет И.С. Кон, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет *к* женщине, которую он любит.

Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви, возникающая в этот период, скажется в будущей взрослой жизни. Эти наиболее глубокие отношения определят важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

В выпускном классе дети сосредоточиваются на профессиональном самоопределении. Оно предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой, самой привлекательной профессии. Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях, что совсем не просто, поскольку в основе отношения к профессии лежит не свой собственный, а чужой опыт – сведения, полученные от родителей, друзей, знакомых, из телепередач и т.д. Этот опыт обычно абстрактен, не пережит, не выстрадан. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности – уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности.

Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем.

Самоопределение связано с новым восприятием времени – соотнесением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается *временная перспектива;* «Я» охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее. Устремленность в будущее только тогда благотворно влияет на формирование личности, когда есть удовлетворенность настоящим. При благоприятных условиях развития старшеклассник стремится в будущее не потому, что ему плохо в настоящем, а потому, что впереди будет еще лучше.

Рассматривая тенденции в развитии самооценки в старших классах, отметим, что самооценка конкретного ученика зависит не только от общей ситуации, но и от индивидуальных ценностных ориентации, определяющих оценочный компонент «Я-концепции». Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей *стабилизации* личности в этот период, начавшейся с формирования «Я-концепции» на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным.

В это время начинает развиваться и *нравственная устойчивость* личности. В своем поведении старшеклассник все более ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего, пусть не очень большого, жизненного опыта.

Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой *мировоззрения.* Как известно, в подростковом возрасте ребенок открывает для себя свой внутренний мир. В это же время он достигает уровня формально-логического мышления. Интеллектуальное развитие, сопровождающееся накоплением и систематизацией знаний о мире, и интерес к личности, рефлексия оказываются в ранней юности той основой, на которой строятся мировоззренческие взгляды. Картина мира при этом может быть материалистической или идеалистической, создаваться на базе религиозных представлений и т.д.

Следует иметь в виду, что мировоззренческие проблемы не решаются один раз в жизни, раз и навсегда. Последующие кризисы, осложнения, по-

вороты жизни приведут к пересмотру юношеских позиций. Взрослый человек будет возвращаться к этим «вечным» вопросам, отказываясь от прежних решений или упрочиваясь в своем мнении, но уже на другом, более высоком уровне.

Еще один момент, связанный с самоопределением, – изменение учебной мотивации. Старшеклассники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Их интересуют главным образом те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем. Если они решили продолжить образование, их снова начинает волновать успеваемость. Отсюда и недостаточное внимание к «ненужным» учебным дисциплинам, часто гуманитарным, и отказ от того подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков. Именно в старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

С периодом окончания школы начинается новый этап юности - реализация поставленных целей, работа по выбранной специальности, учеба в вузе, иногда создание семьи.

В детстве границы возрастных периодов определенны. Когда детство остается в прошлом, все психические функции в основном сформированы и началась стабилизация личности, рамки отдельных возрастов становятся все более условными. Но кризис 17 лет возникает точно на рубеже привычной школьной и новой взрослой жизни.

Для тех, кто тяжело переживает кризис 17 лет, характерны различные страхи. Ответственность перед собой и своими родными за выбор, реальные достижения в это время – уже большой груз. К этому прибавляется страх перед новой жизнью, перед возможностью ошибки, перед неудачей при поступлении в вуз, у юношей – перед армией. Высокая тревожность и на этом фоне выраженный страх могут привести к возникновению невротических реакций, таких как повышение температуры перед выпускными или вступительными экзаменами, головные боли и т.п. Может начаться обострение гастрита, нейродермита или другого хронического заболевания.

Индивидуальные различия в переживании кризиса 17 лет велики. Но даже если выпускник мало тревожен и все складывается для него удачно, резкая смена образа жизни, включение в новые виды деятельности, общение с новыми людьми вызывают значительную напряженность. Новая

жизненная ситуация требует адаптации к ней. Помогают адаптироваться в основном два фактора: поддержка семьи и уверенность в себе, чувство компетентности.

Социальная ситуация развития в юности (так же как и в старшем школьном возрасте) – ситуация выбора жизненного пути. Начинается реализация планов, намеченных в 16–17 лет, иногда удачная, приносящая удовлетворение, иногда приводящая к осознанию ошибочности сделанного выбора, разочарованию, метаниям, устремленности к новым целям. Цена сделанной в этот период ошибки велика: это не школьная двойка, а упущенные годы, необходимость начинать все сначала. 19–20-летние юноши основные трудности своей жизни связывают с появлением ответственности, которой не было раньше.

Для юности характерны *три основных варианта жизненного пути:* обучение в вузе, поиски работы и для юношей служба в армии. Есть и более редкие варианты – уход в криминальный мир, иждивенчество (жизнь за счет родителей или мужа при отказе от работы и учебы) и др., коснемся лишь возможностей «бегства» от общества.

Обучение в вузе. С конца 90-х годов наметилась следующая тенденция: образование входит в систему ценностей. Многие выпускники школ хотели бы продолжить обучение. Кто-то нашел свое призвание и ему нужно получить знания в интересующей его области, кто-то следует желанию родителей или идет поступать в вуз за компанию с другом, кому-то нужен диплом, чтобы затем продвигаться по служебной лестнице или удачно выйти замуж, избежать армии и т.д. Современные студенты чаще всего отмечают следующие преимущества и недостатки продолжения обучения и поступления на работу: вуз дает необходимые знания и умения, т.е. определенную квалификацию и тем самым готовит «к взрослой жизни», «продвижению вверх», становится «дверью в более-менее обеспеченную жизнь при занятии любимым делом»; дает возможность «отсрочить окончательный выбор», попробовать, «твое это или нет», и «еще немного побыть ребенком». Но, продолжая учиться, юноша не приобретает «практический опыт» и. главное, остается зависимым от родителей.

Работа привлекает прежде всего приобретением материальной независимости, самостоятельности, что удовлетворяет потребность «ощутить себя по-настоящему взрослым»; кроме того, дает жизненный опыт и практические навыки. Недостатками раннего включения в работу считаются вы-

сокая ответственность, невозможность найти интересную работу при отсутствии квалификации и низкая заработная плата. В последнее время студенты нередко сочетают учебу с работой, т.е. более или менее серьезно подрабатывают.

Мотивы поступления в вуз определяют и стиль студенческой жизни. Если студент пришел в вуз с желанием учиться, если он нашел свое призвание или, выдержав конкурс, стремится получить максимум знаний, чтобы потом «выйти в люди», он будет поглощен учебной работой и на развлечения, отдых будет выделять не слишком много времени.

Поиски работы. Выпускники школы, решившие работать или не поступившие в вуз, сталкиваются с различными трудностями. Для части из них трудно выбрать определенную деятельность. Они не могут четко указать требования к своей будущей работе, не имеют ясной цели своих поисков. Если же есть представления о будущей работе, сделан выбор, трудно найти соответствующее место.

Найти место работы, добиться, чтобы приняли туда, куда есть желание пойти (привлекает вид деятельности, или легкая работа, или учреждение находится недалеко от дома и т.п.), обойти конкурентов – значит, согласиться и на определенную оплату труда. Самая большая трудность – это заработать на жизнь, достичь той материальной независимости от родителей, к которой стремятся почти все в юношеском возрасте. Реальный заработок становится необходимостью, если в родительской семье нет достатка или создается собственная семья. Браки, заключаемые в это время, принято называть ранними. Ранняя женитьба обычно вынуждает искать работу, иногда резко менять жизненные планы и бросать учебу в вузе.

Как показывают отечественные и зарубежные исследования, чем меньше возраст, в котором заключается брак, тем больше вероятность развода. Особенно хрупкими оказываются семьи, созданные по причине беременности, а также при подражании рано женившимся сверстникам, желании не отстать от них, не упустить свой шанс, не остаться одиноким.

Армия. Здоровые юноши, не обучающиеся на дневных отделениях вузов, призываются на срочную службу в Вооруженные Силы. Служба в армии – это еще одна резкая смена образа жизни. Жесткий режим, большая физическая нагрузка и беспрекословное подчинение старшим по званию становятся для многих тяжелым испытанием. В то же время армейская жизнь в каком-то плане проще и легче гражданской. Она четко регламен-

тирована, солдату не нужно самому планировать свои действия, отвечать за их последствия. Для юношей с определенным складом характера она вполне подходит, разумеется, при благоприятных условиях службы.

В настоящее время служба в армии связана с двумя тяжелыми проблемами: наличием «горячих точек» и «дедовщиной». Служба в регионах, где идут или могут возникнуть (возобновиться) военные действия, опасна, связана с риском потерять жизнь или здоровье. Самосознание, мировоззрение, ценностные ориентации и другие личностные особенности тех, кто прошел через войну, потерял друзей, был ранен или пережил плен, изменяются. С таким жизненным опытом потом нелегко вернуться к мирной жизни, и во многих случаях бывшим солдатам необходима психотерапевтическая помощь.

«Дедовщина» связана с проникновением в армию криминальной субкультуры. Устанавливаются иерархические отношения; солдаты делятся на группы: старых – новичков, вожаков – «низов». В последнее время становятся важны также национальная принадлежность и землячества. «Низы» вынуждены выполнять часть работы за вышестоящих в иерархии, они подвергаются унижениям и физическому насилию. Групповая агрессия «верхов» осуществляется на фоне сужения группового сознания: группа как бы не дает себе отчета о возможных последствиях. Включаются такие механизмы, как эмоциональное заражение, состязательность. Защитный механизм идентификации с агрессией позволяет многим униженным солдатам избавиться от тяжелых переживаний и, принимая и оправдывая жестокость отношений, ждать повышения своего статуса. Став «дедами», они по закону бумеранга возвращают вновь прибывшим накопившиеся обиды, вместо понимания и сочувствия воспроизводя те же отношения, жертвой которых не так давно были сами. Главным стимулом агрессии является желание испытать власть над людьми. При этом те, кто пострадали в наибольшей мере, наиболее рьяно реализуют возможность проявить власть над слабыми. Появляющееся чувство превосходства компенсирует сформировавшееся ранее чувство неполноценности. Если юноша проходит через все испытания, он меняется личностно – становится взрослее и психологически сильнее либо останавливается на уровне психологии «деда», агрессивного и мстительного.

Бегство от общества – еще один вариант организации жизни в юношеском возрасте. Независимо оттого, учится юноша или работает, он мо-

жет выбрать этот путь: бегство в наркотики, религиозные секты, нарциссическую погруженность в себя и т.д. Если подобное стремление становится преобладающим, работа и учеба бросаются.

Этот вариант нельзя назвать сознательным жизненным выбором. В подобных случаях задача самоопределения обычно не решена и указанные поиски становятся следствием серии серьезных неудач или образовавшегося вакуума: детство кончилось, взрослым себя не чувствуешь и что делать, не знаешь. К наркотикам и сектантству могут подтолкнуть скука, желание получить новые впечатления, забыть о «серой» жизни, неумение трудиться.

Крайняя и наиболее трагичная форма бегства от общества – суицид, уход из жизни.

Итак, юность – первый период взрослой, самостоятельной жизни. Ответственность за свою судьбу, за всю последующую жизнь определяет специфику этого возрастного этапа. Для кого-то в юности начинается реализация жизненных планов, четко намеченных еще в старших классах школы, идет проверка их правильности в жизненной практике. Многие же продолжают поиски себя во взрослой жизни, пытаясь решить проблему самоопределения методом проб и ошибок. Несмотря на то, что жизненный мир и соответствующие ему мировоззренческие установки сформировались в предыдущем возрастном периоде, очень многое еще уточняется и окончательно осознается в ходе этих зачастую мучительных поисков. Окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни, и является центральным возрастным новообразованием юности.

Тема 3.7. Психология зрелых возрастов

Зрелость – самый продолжительный период онтогенеза, в рамках которого существует своя, особая периодизация психического развития. Традиционно первый период зрелости называется молодостью. Молодость охватывает период жизни от окончания юности (от 20–23 лет) до примерно 30 лет, когда человек «более-менее прочно утверждается во взрослой жизни». Верхняя граница молодости может существенно сдвигаться, особенно в сторону следующей за ней зрелости. Некоторые авторы продлевают ее до 35 лет. Молодость – это, прежде всего, время создания семьи и устройства семейной жизни, время освоения выбранной профессии, определения отношения к общественной жизни и своей роли в ней.

Молодости свойствен оптимизм. Человек приступает к реализации своего жизненного замысла, он полон сил и энергии, желания осуществить свои цели и идеалы. В молодости наиболее доступны самые сложные виды профессиональной деятельности, наиболее полно и интенсивно происходит общение, наиболее легко устанавливаются и наиболее полно развиваются отношения дружбы и любви.

Любовь и семья. Молодость часто называют возрастом любви. Для нее характерно оптимальное сочетание психологических, физиологических, социальных и других факторов, благоприятствующих выбору спутника жизни и созданию семьи. В этот период подавляющее большинство людей заключают первые браки, это обычно возраст наибольшей половой активности, время, когда организм женщины лучше всего приспособлен к рождению первого ребенка. В молодости люди легче всего знакомятся и узнают друг друга, легче адаптируются к условиям совместной жизни. После 30 лет первые браки заключаются чрезвычайно редко. Социологические исследования показывают, что люди, не создавшие семьи до 28–30 лет, в дальнейшем, как правило, этого сделать уже не в состоянии. Они привыкают жить в одиночестве, становятся излишне требовательны к другому человеку, у них появляется ригидность привычек, часто делающих очень трудной совместную жизнь.

Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития. Человек реализует очень значимую для себя и других сторону своего предназначения, приобретает новый общественный статус, связанный с ответственностью за продолжение рода и воспитание будущего поколения, вступает в новый этап своего жизненного устройства. Одновременно он удовлетворяет одну из своих главных потребностей (для многих – главную) в сфере отношений с другими людьми. От того, как складывается семейная жизнь, во многом зависит общее развитие человека – его духовный рост, развитие способностей и т.д.

Особенно большое значение имеет рождение детей. С появлением ребенка родители уже не просто женщина и мужчина, они становятся матерью и отцом. Меняется весь строй и уклад семейной жизни, у супругов появляются новые обязанности, новые аспекты ответственности друг перед другом и новая общая ответственность за судьбу человека, которому они дали жизнь.

Выбор спутника жизни и создание семьи – одна из сторон социальной ситуации развития в молодости. Соответствующая этой ситуации деятельность является одной из главных сторон жизни.

Несмотря на сензитивность молодости к созданию семьи и все сопутствующие данному возрасту благоприятные факторы, задача выбора спутника жизни далеко не всегда решается успешно. Статистика разводов, совершаемых в молодости же, очень красноречива – более 50%. К этому нужно добавить, что многие семьи, созданные в молодости, распадаются в период зрелости, а многие, несмотря на взаимную неудовлетворенность супружескими отношениями, сохраняются до конца жизни.

Несостоявшиеся семейные отношения, начинавшиеся «по любви», – это результат влюбленности, принимавшейся за любовь, но не ставшей таковою. Там, где семейные отношения не основаны на сущностном единении супругов, во всей полноте проявляются трудности в этих отношениях: становятся очень значимыми все негативные черты характера партнера, вообще может принять негативную окраску в нем все, что не свойственно своему собственному характеру, появляется отчужденность, во весь голос заявляют о себе проблемы быта, все более осложняются отношения.

В этих условиях раньше или позже обнаруживается несостоятельность веры в гармонию, в духовное созвучие. Влюбленность проходит, и совместная жизнь сама по себе теряет смысл. Предотвратить распад семьи обычно может только высокая ответственность обоих супругов за судьбу появившихся детей.

В чем же причина этого распространенного явления, почему так часто семьи создаются на основе не любви, а преходящей влюбленности? Ведь те люди, что расстаются совершенно чуждыми, нередко даже враждебными друг другу, зачастую первоначально испытывали сильное взаимное влечение, страсть, причем не только чувственную – как раз то, что обычно называют взаимной любовью.

Э. Фромм указывает на одну из причин этих сильных взаимных чувств – страстное стремление человека преодолеть свое одиночество, отчужденность от себя и от мира. По-видимому, можно говорить и о более общей причине, не обязательно связанной с одиночеством, – о стремлении реализовать свою потребность любить, которая в молодости проявляется особенно сильно. Нередко будучи в этом возрасте доминантной, эта потребность реализуется вне зависимости от того, насколько соответствует

данному человеку выбранный им объект любви. И уже потом, по мере узнавания друг друга, обнаруживается случайность выбора, несоответствие сущностных характеристик супругов.

Любовь каждого конкретного человека уникальна, зависит от его индивидуальности. Каждый любит так, как может, в соответствии с особенностями и степенью развитости своей сущности. Любовь конкретного человека не может быть более или менее сильной либо глубокой, она всегда исчерпывающа для него, реализует весь потенциал его отношения к ней и той роли, что она занимает в его жизни.

В этом многообразии «родов любви» в качестве одной из крайностей встречаются случаи, когда человек вообще не способен к полноценным, включающим духовную близость эротическим отношениям. Это бывает, в частности, по причине общей неразвитости духовной сферы, что обычно при гедонистической направленности личности. Но бывает и так, что неспособность к полноценной эротической любви сочетается с общей развитостью эмоционально-мотивационной сферы. Например, женщина может быть любящей матерью, иметь близких подруг, обладать развитой способностью к чувству общности в различных группах, иметь много увлечений и тем не менее быть неспособной к глубокой духовной связи в отношениях с мужчиной. Последний интересует ее в основном как носитель определенных функций, прежде всего как производитель и обеспечивающий материальную сторону жизни.

Аналогичным образом некоторые мужчины, имея разнообразные жизненные интересы, в том числе сущностные мотивы, видят в женщине главным образом средство продолжения рода, обеспечение удобного уклада жизни (если она посвящает себя в основном семье), либо источник чувственных удовольствий.

Профессиональная деятельность. Специфика молодости как возрастного этапа не исчерпывается выбором спутника жизни и созданием семьи. Вторая сторона социальной ситуации развития в этот период – *овладение выбранной профессией.* Напомним, что в юности происходит личностное и профессиональное самоопределение, выбор жизненного пути. В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство. В молодости завершается профессиональная подготовка, сроки которой в связи с научно-техническим прогрессом сейчас значительно расширены. А.В. Толстых подчеркивает, что в молодости человек макси-

мально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности. В молодости легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество и находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакции и т.д.).

При удачном выборе жизненного пути уже в молодости человек достигает в своей профессии достаточно высокого уровня мастерства и его объективного признания. Те, кто выбрал научную деятельность, как правило, именно в молодости приходят к наиболее интересным новым идеям, которые успешно развивают в дальнейшем. Во всех видах искусства признание новых талантов тоже в основном происходит в молодости. Люди, выбравшие инженерно-техническую деятельность, также уже в молодости проявляют себя способными организаторами производства, высококвалифицированными специалистами-технологами, конструкторами и т.д. Наиболее талантливые из них в молодые годы становятся руководителями производственных коллективов или главными специалистами предприятий по соответствующим направлениям.

Не составляют исключения и те, кто выбрал рабочие профессии. Если выбор сделан не случайно, уже в молодости рабочий становится мастером в своем деле и получает заслуженное признание в производственном коллективе. Как и при других вариантах удачного профессионального самоопределения, вместе с мастерством обретается *чувство профессиональной компетентности,* чрезвычайно важное для личностного развития в молодости. Особенно благотворно развитие по этой линии идет, конечно, в том случае, когда выбранная профессия соответствует призванию, становится сущностной связью с миром.

Центральными возрастными новообразованиями этого периода можно считать семейные отношения и чувство профессиональной компетентности.

Дружба. Важной стороной жизни в молодости является также установление и развитие дружеских связей. По мнению многих психологов, дружба в этот период, как и любовь, выходит на новый качественный уровень. Дружба, в отличие от простых приятельских отношений, предполагает ту или иную духовную близость. Дружбу можно определить как вид

сущностных отношений, в которых имеет место единение сутью по крайней мере по какой-то одной общей для их участников сущностной стороне жизни. Соответственно этому любовь между мужчиной и женщиной включает в себя дружбу между ними. Любовь обычно выступает как более полная сущностная связь с миром, она завершает всю целостность личности, делает человека более самим собой в целом. В отдельных случаях, при единении сутью по целому ряду сторон жизни, дружба может быть в этом отношении близка любви. В общем же случае в дружбе человек раскрывается и становится самим собой в рамках одной либо нескольких значимых для него «единиц» жизни.

И.С. Кон, обсуждая вопросы возникновения дружбы, отмечает, что питательной средой для нее являются товарищеские отношения, складывающиеся в совместной деятельности. Роль совместной деятельности в появлении дружбы установлена многими социально-психологическими экспериментальными исследованиями. С другой стороны, для дружбы имеет значение и общее сходство. Чаще всего у друзей близкий возраст, социальное положение, культурный уровень, ценности и социальные установки. Кроме того, дружба обычно возникает между лицами одного пола.

Определение дружбы как вида сущностных связей с миром позволяет говорить о спонтанности, *естественности* ее появления. Дружба, как и любовь, не возникает по желанию, она есть результат того или иного значимого для ее субъектов созвучия. Нельзя замыслить, нельзя выбрать близкого человека, можно лишь *встретить* его, *открыть* для себя его близость.

Приблизительно в возрасте 30 лет, иногда несколько позже, большинство людей переживают *кризисное состояние*. Оно выражается в изменении представлений о своей жизни, иногда в полной утрате интереса к тому, что раньше было в ней главным, в некоторых случаях даже в разрушении прежнего образа жизни. В чем же причина возникающей неудовлетворенности своей жизнью?

По мнению И.С. Кона, «никто не может реализовать себя полностью», и свойственный сложившемуся взрослому человеку самоанализ выявляет эту нереализованность. А.В. Толстых, развивая мысль И.С. Кона, отмечает, что у человека «на границе третьего десятилетия своей жизни самоанализ имеет особое значение... Оглядываясь на пройденный путь, на свои достижения и провалы, он видит, как при уже сложившейся и внешне благопо-

лучной жизни несовершенна его личность. Как мало сделано, хотя пройден уже изрядный отрезок жизненного пути, как много времени и сил потрачено «напрасно», насколько мало он реализовал свои способности и возможности... Происходит переоценка ценностей, влекущая за собой самоанализ и критический пересмотр собственной личности».

Согласно А.В. Толстых, «при этом человек видит, что «отпущенные ему возможности», их реальное поле постепенно суживается – он уже не может «сделать все», не волен повернуть развитие своей личности в произвольном направлении. Его «сковывают» семья, профессия, привычный образ жизни... Найдя себя во взрослой жизни, утвердившись в ней как муж, отец, профессионал, общественный деятель, он вдруг осознает, что стоит фактически перед той же задачей – найти себя в новых обстоятельствах жизни, соразмеряя в данном случае масштаб своей личности с новыми перспективами и новыми ограничениями, которые он увидел только теперь».

Итак, кризис 30 лет возникает вследствие нереализованности жизненного замысла. Если же при этом происходит «переоценка ценностей» и «пересмотр собственной личности», то речь идет о том, что жизненный замысел вообще оказался неверным. Только в этом случае развитие могут «сковывать» семья, профессия, привычный образ жизни, может (хотя и не обязательно) сузиться реальное поле «отпущенных человеку возможностей». Если же жизненный путь выбран верно, то привязанность «к определенной деятельности, определенному укладу жизни, определенным ценностям и ориентациям» не ограничивает, а, наоборот, развивает его личность. Ведь при удачном выборе жизненного пути другие возможности в меньшей степени отвечают особенностям человека и его личностному развитию.

Кризис 30 лет нередко называют кризисом смысла жизни. Действительно, именно с периодом кризиса 30 лет (границы которого иногда могут сдвигаться в ту или другую сторону) обычно связаны поиски смысла существования. Эти поиски, как и весь кризис в целом, знаменуют переход от молодости к зрелости.

Что же представляет собой смысл как психологическая категория? Согласно В. Франклу, *«смысл – это то, что имеется в виду:* человеком, который задает вопрос, или ситуацией, которая тоже подразумевает вопрос, требующий ответа». Эта формулировка хорошо согласуется с феноменологией смысла, вытекающей из психологической теории деятельности. Смысл как психологический феномен возникает тогда, когда в составе

деятельности появляются операции и соответствующие им цели, не совпадающие с мотивом. Напомним, что операция – это действие, выполняемое определенным способом в зависимости от условий (ситуации). В отличие от деятельности, составляющие ее действия обычно направлены не на сам предмет потребности (мотив), а на цели, которыми опосредствуется его достижение. Достижение цели опосредствует или, по Франклу, *имеет в виду* достижение мотива. Подчеркнем, что имеет в виду не сам мотив, а именно его достижение, ведь «имеет в виду» в данном случае означает факт *опосредствования* мотива целью. Смысл, таким образом, это то, что *связывает* цель и стоящий за ней мотив, это отношение цели к мотиву (если цель и мотив, как это обычно бывает, не совпадают).

Отсюда следует, что проблема смысла во всех своих вариантах, от частных до глобального – смысла жизни – возникает тогда, когда цель не соответствует мотиву, когда ее достижение не приводит к достижению предмета потребности, т.е. когда цель была поставлена неверно. Если речь идет о смысле жизни, то ошибочной оказалась общая жизненная цель, т.е. жизненный замысел.

Жизненный замысел представляет собой совокупность целей, направленных на оптимальный (с точки зрения субъекта) вариант жизни, на преодоление сложности внутреннего мира и (если она есть) трудности внешнего, т.е. на максимально возможную гармонизацию жизни. По существу, речь идет о целях, направленных на обретение согласия с миром и способности быть самим собой, хотя и в субъективном их понимании, далеко не всегда адекватном развитию сущности человека.

Согласие с миром, способность быть самим собой (напомним, что это один и тот же феномен, выражающий единство внешнего и внутреннего в сущностной форме жизни) – вот тот мотив, депривация которого оборачивается потерей смысла жизни. Полная потеря смысла жизни («экзистенциальный вакуум») возможна тогда, когда в жизненном мире нет ни одного значимого сущностного мотива. Только сущностные мотивы адекватны согласию человека с миром, только в сущностных сторонах жизни он становится самим собой. Чем больше в его жизни таких сторон, тем меньше его экзистенциальные проблемы.

Итак, в молодости человек начинает утверждать себя в жизни, осуществлять поставленные цели. Очень многое было предопределено в юности, когда окончательно решались вопросы самоопределения. Однако роль мо-

лодости для всей последующей жизни трудно переоценить. В молодости большинство людей встречают спутника жизни и создают семью, дают начало будущему поколению. В молодости практикой самой жизни проверяется правильность сделанного ранее выбора жизненного пути; приобретается профессиональное мастерство. Молодость – это расцвет отношений любви и дружбы.

В конце возраста, на границе со зрелостью, человек решает экзистенциальные проблемы, уясняет смысл своей жизни, подводит ее первые итоги.

Зрелость – самый длительный для большинства людей период жизни. Его верхнюю границу разные авторы определяют по-разному: от 50–55 до 65–70 лет. Обычно ее связывают со временем фактического ухода на пенсию, прекращения активной профессиональной деятельности. Но даже если принимать ее по минимуму, продолжительность зрелости составляет около четверти века. Согласно Э. Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет, т.е. 40 лет жизни. Если же учесть, что верхняя граница зрелости зависит от индивидуальности человека и может отодвигаться в сторону еще большего возраста, продолжительность зрелости может быть оценена в широких пределах – от 25–30 до 40, иногда даже 50 и более лет.

Зрелость считается порой полного расцвета личности, когда человек может реализовать весь свой потенциал, добиться наибольших успехов во всех сферах жизни. Это время исполнения своего человеческого предназначения – как в профессиональной или общественной деятельности, так и в плане преемственности поколений.

В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Однако определяющая их социальная ситуация развития существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни (создание семьи), т.е. была ситуацией организации, создания соответствующих сторон жизни, то в зрелости это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях.

Э. Эриксон считает основной проблемой зрелости выбор между *продуктивностью* и *инертностью,* которые характеризуют, соответственно, прогрессивную и регрессивную линии развития. Понятие продуктивности включает у него как творческую и производительную (профессиональную) продуктивность, так и вклад в воспитание и утверждение в жизни следую-

щего поколения. Продуктивность, в том числе профессиональная, связана, по Эриксону, с *заботой* «о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес». Отсутствие продуктивности, инертность ведет к поглощенности собой, своими личными потребностями.

Важнейшей особенностью зрелости является осознание *ответственности* за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми. Э. Эриксон подчеркивал, что каждый достигший зрелого возраста человек «должен или принять или отвергнуть мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры». Согласно Эриксону, человек достиг своего уровня развития благодаря тому, что стал «в равной степени обучающим и обучающимся животным». Зрелый человек должен способствовать приумножению воспринятой им человеческой культуры и передаче ее будущим поколениям.

Развитие личности зрелого человека требует избавления от неоправданного максимализма, характерного для юности и частично молодости, взвешенности и многогранности подхода к жизненным проблемам, в том числе к вопросам своей профессиональной деятельности. Последнее особенно актуально в связи с тем, что накопленный опыт, знания, умения представляют для человека огромную ценность, но могут создавать ему трудности в восприятии новых прогрессивных идей, тормозить рост его творческих возможностей.

У части людей в зрелом возрасте бывает еще один, «внеплановый» кризис, приуроченный не к границе двух стабильных периодов жизни, а возникающий внутри данного периода. Это так называемый кризис 40 лет. Он может проявиться и несколько раньше, а может сильно сдвинуться в сторону более старшего возраста. Это как бы повторение кризиса 30 лет, кризиса смысла жизни. Оно происходит тогда, когда кризис 30 лет не привел к должному решению экзистенциальных проблем.

Как и в период кризиса 30 лет, человек остро переживает неудовлетворенность своей жизнью, расхождение между жизненными планами и их реализацией. А.В. Толстых отмечает, что к этому добавляется изменение отношения со стороны коллег по работе: время, когда можно было считаться «подающим надежды», «перспективным», проходит, и человек чувствует необходимость «оплаты векселей».

Помимо проблем, связанных с профессиональной деятельностью, кризис 40 лет нередко вызывается и обострением семейных отношений. В это время обычно начинают жить самостоятельной жизнью дети, умирают некоторые близкие родственники и другие близкие люди старшего поколения. Потеря некоторых близких людей, утрата очень важной общей стороны жизни супругов – непосредственного участия в жизни детей, каждодневной заботы о них – способствует окончательному осознанию характера супружеских отношений. И если кроме детей супругов ничто значимое для них обоих не связывает, семья может распасться.

В случае возникновения кризиса 40 лет человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел, вырабатывать во многом новую «Я-концепцию». С этим кризисом могут быть связаны серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии и создания новой семьи. *Центральным возрастным новообразованием периода зрелости можно считать продуктивность,* понимаемую вслед за Э. Эриксоном как интегральное образование: профессиональную продуктивность и вклад в развитие и утверждение в жизни будущего поколения. Таким образом, если в молодости центральными возрастными новообразованиями являются, с одной стороны, семейные отношения, включая материнство или отцовство, а с другой – профессиональная компетентность, то в зрелости на их основе возникает уже объединенное образование, интегрирующее результаты развития обоих новообразований предыдущего периода.

При проявлении кризиса 40 лет можно говорить о еще одном важном новообразовании зрелости: коррективах жизненного замысла и связанных с ними изменениях «Я- концепции».

Проблемы профессиональной продуктивности многие психологи увязывают с понятием «акмэ» – вершины, поры расцвета. Оно появилось еще в античные времена. Восходящее к древним грекам понимание зрелости как поры «акмэ» нашло отражение и в названии той части возрастной психологии, которая изучает зрелость: «акмеология».

Часть исследователей, например известный швейцарский психолог Э. Клапаред, полагают, что, достигая в зрелости своего расцвета и, соответственно, пика профессиональной продуктивности, человек прекращает свое развитие, останавливается в повышении своего профессионального мастерства, творческого потенциала и т.д. Затем наступает спад, постепенное убывание профессиональной продуктивности: все лучшее, что человек

мог сделать в своей жизни, остается позади, на уже пройденном отрезке жизненного пути.

Выделение внутри периода зрелости «акмэ» – вершины, поры наибольшего расцвета перекликается с распространенным взглядом на зрелость как на возраст, в пределах которого у всех или по крайней мере у многих людей начинается спад жизненной энергии и жизненной активности. Г. Крайг отмечает, что зрелость «может быть периодом расцвета применительно к семейной жизни человека, его карьере или творческим способностям, но при этом люди все чаще задумываются о том, что они смертны и что их время уходит. Некоторых людей в середине жизни начинают беспокоить вопросы реализации своего творческого потенциала и необходимости передать что-то следующему поколению, мучить опасения по поводу стагнации и упущенных возможностей, одолевать заботы о том, как сохранить близкие отношения с родными и друзьями».

«Водораздел», переход от прогресса к регрессу связывается у разных авторов с разным возрастом; чаще всего его указывают для возраста от 40 до 50 лет. Безусловно, необходимо иметь в виду, что в период зрелости у большинства людей с определенного возраста в развитии психических функций начинаются инволюционные процессы. Это связано с начинающимся биологическим старением. В то же время работы Б.Г. Ананьева и его учеников (петербургская психологическая школа) показали, что процесс развития психических функций в зрелости сложен и неоднозначен.

В ранние и средние периоды зрелости продолжается *первая фаза* – фаза прогрессивного развития общих свойств функций. Однако существует и *вторая фаза* прогрессивного развития, связанная со специализацией психических функций в процессе профессиональной деятельности. Она частично накладывается на первую, но достигает наиболее высокого развития в поздние периоды зрелости, вследствие чего нередко отмечается совмещение инволюции общих свойств функции с прогрессивным развитием ее специализации. Например, могут продолжать прогрессивно развиваться техническое и другие виды специального мышления, творческое воображение, профессиональная память и т. д.

Для целого ряда профессий оптимальное время, возрастной пик продуктивности обусловлены самим их характером. Это все виды профессиональной деятельности, в которых мастерство, знания и опыт должны сочетаться с высоким уровнем физической и функциональной готовности. Лет-

чики-испытатели, профессиональные спортсмены, артисты балета и т. д. достигают своего «акмэ» в самом начале периода зрелости, после чего относительно быстро наступает спад. В других профессиях, например врача-хирурга, авиадиспетчера и т. п., «акмэ» может сдвигаться к середине, иногда ко второй половине зрелости.

Вместе с тем для представителей очень многих профессий пик продуктивности, после которого наступает ее спад, нехарактерен. Вряд ли можно говорить об обязательном «акмэ» в профессиональной деятельности актера или преподавателя, врачей-специалистов в целом ряде областей медицины и вообще представителей тех профессий (в том числе рабочих), в которых профессиональное мастерство не имеет жесткой зависимости от уровня физической и функциональной готовности. В этом случае оно обычно по крайней мере не снижается до момента ухода на пенсию или до потери трудоспособности вследствие резкого ухудшения состояния здоровья. Здесь можно говорить не о пике, а о неуклонном плавном подъеме, завершающемся обрывом.

Особый интерес представляет проблема «акмэ» для людей творческих профессий – ученых, писателей, поэтов, композиторов, художников и т. д. Есть очень яркие примеры резких всплесков, в буквальном смысле пиков наивысшей творческой продуктивности. А.Н. Верстовский достиг вершины своего творчества (опера «Аскольдова могила») в возрасте 36 лет. За последующие до конца жизни 27 лет близких по значительности и совершенству произведений ему создать не удалось. Аналогична была творческая продуктивность М.А. Шолохова, закончившего создание шедевра мировой литературы романа «Тихий Дон» в начале зрелости. Напомним, что он умер в 1984 г., на 79 году жизни, а последнее значительное произведение – «Поднятая целина» – было закончено им в 1960 г.

Вместе с тем есть множество других примеров, свидетельствующих о продолжающемся до самого конца жизни длительном периоде высочайшей творческой продуктивности. Расцвет творчества П.И. Чайковского, начавшись в 1866 г. (симфония «Зимние грезы»), продолжался без спадов и перерывов всю оставшуюся жизнь. Опера «Пиковая дама» была написана в 1890 г., 6-я «Патетическая» симфония – в 1893, последнем году жизни.

Как видно, наличие пика профессиональной, в том числе творческой, продуктивности для большинства профессий не обязательно и определяется индивидуальными особенностями человека. Иногда временное или

окончательное снижение уровня творческой продуктивности наступает вследствие тяжелых жизненных обстоятельств. Однако решающая роль в наличии либо отсутствии в профессиональной продуктивности периода «акмэ», после которого следует спад, обычно принадлежит направленности личности, доминирующему мотиву.

Зрелость – время продуктивности во всех сферах жизни. Одна из самых важных задач взрослого человека – вырастить своих детей. Отношения с взрослеющими детьми складываются у родителей по-разному, в зависимости от различных обстоятельств. Одним из наиболее важных, зачастую – решающим становится то, какова эмоциональная база отношения каждого из родителей к ребенку. В психологии обычно рассматриваются три варианта: эмоциональной основой может стать безусловная любовь, обусловленная любовь и непринятие ребенка.

Материнскую безусловную любовь описал Э. Фромм (любовь отца он понимал несколько иначе): «Материнская любовь... – это безусловная самоотдача во имя жизни ребенка и его потребностей... Из-за альтруистического, бескорыстного характера материнская любовь считается высшим видом любви». Переживания ребенка, которого *так* любят, «кристаллизуются и объединяются в одном переживании: я любим. Я любим, потому что прекрасен, неповторим. Я любим, потому что мать нуждается во мне... *Я любим, потому что это я...* Мне ничего не надо делать для того, чтобы быть любимым».

Ребенка любят независимо от того, красив он или некрасив, способен или неспособен, независимо от того, сколько огорчений он приносит сейчас и что от него ждут в будущем. Именно такая любовь необходима ребенку, хотя (сразу же оговоримся) ее недостаточно для личностного роста, она еще не гарантирует благоприятного личностного развития.

Обусловленная любовь – любовь неистинная. Ребенка любят, и это демонстрируют ему только тогда, когда он отвечает требованиям и ожиданиям родителей. Его любят, когда он послушен, не доставляет хлопот и неприятностей, хорошо учится, выбирает тот жизненный путь, который устраивает старших членов семьи, когда его успехами можно гордиться. Чем меньше таких моментов, приносящих радость родителям, тем меньше любви достается ребенку.

Считается, что обусловленная любовь способствует развитию у детей неуверенности, тревожности, даже чувства неполноценности, снижает уровень самооценки.

Неприятие или отвержение ребенка в разных семьях выражается поразному, может осознаваться или не осознаваться родителями. Такая наиболее неблагоприятная для ребенка ситуация возникает не только в так называемых неблагополучных семьях, где равнодушие для всех очевидно (или ребенок заброшен, предоставлен самому себе, его не контролируют и им мало интересуются, или с ним жестоко обращаются). В семьях внешне благополучных родители могут заботиться о ребенке и не осознавать, что не принимают его по какой-то причине. Причины бывают разными. Например, ждали мальчика, а родилась девочка. Мама красива и обаятельна, а ее дочь замкнута, неловка, некрасива – «гадкий утенок», постоянно раздражающий ее этими качествами. Или отец – математик, видевший в сыне свое продолжение, второе *«Я»,* не обнаруживает в нем ни математических способностей, ни склонности жить его интересами. Дети чувствуют как неистинность обусловленной любви, так и непринятие со стороны родителей. А это рано или поздно сказывается на отношениях между двумя поколениями в семье. Отчуждение, замкнутость ребенка или его уход «на улицу», конфликты начинаются, как правило, с подросткового возраста. Если в юности или молодости появляется возможность уйти из родительского дома, выросшие дети, которых не принимали, ее используют, создавая свои семьи, уезжая в другой город работать или учиться, «искать счастье».

Однако особенности отношений между родителями и детьми определяются не только их эмоциональной основой – родительской любовью или ее отсутствием – но и *стилем воспитания.* Кроме того, отношения родителей и детей зависят и от ребенка, его *личностных особенностей.* Общеизвестно, что индивидуальные особенности детей необходимо учитывать в процессе воспитания и обучения. Воспитание может смягчать, сглаживать или, наоборот, заострять, усиливать уже появившиеся черты характера ребенка. Если родителями не учитываются его индивидуальные особенности, воспитание оказывается неадекватным. Наряду с другими неблагоприятными моментами это может привести к появлению явной акцентуации характера: он становится дисгармоничным.

При любом стиле воспитания особенности личности ребенка накладывают отпечаток на семейные отношения. Эмансипация, психологиче-

ское «отдаление» от родителей начинается с подросткового возраста. Эмансипация протекает тяжело, бурно, если у ребенка выраженный гипертимный, эпилептоидный, истероидный или неустойчивый тип характера. Возможны скандалы, шантаж, побеги из дома. При астеноневротическом, психастеническом, сензитивном типе в основном сохраняется старая система отношений, подростки «не бунтуют».

Когда дети достигают юношеского возраста, их отношения с родителями обычно становятся спокойнее. Выросшие дети продолжают жить в родительской семье уже на правах взрослых, более независимых, чем раньше, членов семьи или уходят из дома. На западе принят второй вариант, порождающий специфические проблемы.

Американские психологи описывают феномен *«опустевшего гнезда»*. Когда младший ребенок покидает родительский дом, родители остаются вдвоем, лишаются привычных связей и забот, вынуждены в какой-то мере пересматривать свои отношения и образ жизни. В этот период особенно трудно входить тем, кого не объединяют глубокие чувства, кто обнаруживает, что рядом – чужой человек. Но такие семьи не обязательно распадаются. Сохранению семьи часто способствует материальная зависимость супругов друг от друга – совместное владение домом, обстановкой и т.д. Кроме того, многие американцы отмечают, что после ухода детей наступает приятное время увеличения их свободы, возможностей личной жизни, освобождения от ежедневных родительских обязанностей. Отношения с детьми, поддерживаемые на расстоянии, становятся более взаимными и равными (Г. Крайг).

У нас далеко не все «гнезда» пустеют. Многие семьи включают 2–3 поколения, зачастую желая, но не имея возможности разъехаться. В юности и молодости выросшие дети нередко остаются с родителями или, пожив в общежитии, у мужа (жены), возвращаются назад. Социологи отмечают, в частности, что из сельской местности в города мигрируют в основном девушки, но значительная часть из них там не приживается и их родительские семьи через несколько лет увеличиваются: снова появляется дочь, обычно – со своим ребенком.

Отношения родителей и взрослых детей, живущих под одной крышей, как правило, сложнее, чем на расстоянии. У молодежи вырабатываются свой образ жизни, привычки, родители уже не могут кардинально повлиять на этот процесс, не могут продолжать воспитывать. Обе стороны уже со-

вершенно равноправны и должны приспосабливаться друг к другу, к меняющимся обстоятельствам жизни. Особенно сложными становятся отношения, когда взрослый ребенок приводит в родительский дом жену (мужа), когда старшее поколение в семье становится дедушкой и бабушкой.

Психологическое отдаление взрослых детей от родителей – естественное, закономерное явление, без которого невозможно достижение самостоятельности, построение собственной жизни младшим поколением. Идеальный случай – когда система старых отношений вовремя перестраивается, не возникает ни серьезных конфликтов, ни «игр», родители «отпускают» от себя детей, не теряя взаимных теплых чувств.

Тема 3.8. Поздний (пожилой и старческий) возраст

Обычно последний период жизни человека называют старостью. Д.Б. Бромлей выделяет помимо старости (55–70 лет) еще дряхлость (после 70 лет). Вслед за Э. Эриксоном этот период называют и поздней зрелостью. Такое название в большей степени отвечает содержанию завершающего этапа человеческой жизни. Кроме того, данный период для многих людей не соответствует тому, что обычно принято понимать под старостью и что кратко выражено поговоркой: «Старость – не радость». М.М. Пришвин, например, писал: «Неважно прошло у меня и детство, и отрочество, и юность, и вся молодость – все суета. Но старости начало (65 лет) меня радует...»

Различная трактовка последнего периода жизни отражает присущее ему резкое расхождение разных линий онтогенеза, резкие различия его содержания в зависимости от индивидуально-личностных особенностей человека.

Пожалуй, наиболее распространенное отношение к этому периоду жизни передано грустно-лирическими словами известного русского философа В.В. Розанова: «Тишина вечера естественно наступает для всякого человека в 70 лет». А.В. Толстых приводит два афоризма, выражающих противоположные точки зрения на данный возраст. Один из них принадлежит родоначальнику протестантизма Мартину Лютеру: «Старость – это живая могила». Другой – известному французскому писателю Андре Моруа: «Старость – это дурная привычка, для которой у активных людей нет времени». Заметим, что оба суждения очень психологичны: и то и другое

указывает на зависимость содержания последнего возрастного этапа от формы жизни человека, от его мотивации.

Чаще всего рубежом, разделяющим зрелость и позднюю зрелость, обычно считается уход на пенсию, окончание активной профессиональной деятельности. Это событие часто порождает кризисный период – *кризис ухода на пенсию.*

Прежде всего негативно сказывается нарушение привычного режима и уклада жизни, нередко сочетающееся с острым ощущением противоречия между сохраняющейся трудоспособностью, возможностью принести пользу и их невостребованностью. Человек оказывается как бы «выброшенным на обочину» текущей уже без его деятельного участия общей жизни. Снижение своего социального статуса, потеря сохранявшегося десятилетиями жизненного ритма иногда приводят к резкому ухудшению общего физического и психического состояния, а в отдельных случаях даже к сравнительно быстрой смерти.

Кризис ухода на пенсию часто усугубляется тем, что примерно в это время вырастает и начинает жить самостоятельной жизнью второе поколение – внуки, что особенно болезненно отражается на женщинах, посвятивших себя в основном семье. По одной из версий, время взросления второго поколения оказывает большое влияние на продолжительность жизни многих людей – в связи с потерей очень значимой ее стороны.

Начало последнего периода жизни обычно связано с ускоряющимся биологическим старением. Начинает убывать физическая сила, ухудшается общее состояние здоровья, снижается уровень некоторых психических функций, прежде всего памяти, ухудшается функционирование органов чувств. Все эти регрессивные процессы проявляются у разных людей в разной степени, в зависимости от соотношения их хронологического и биологического возраста. У части людей паспортный возраст очень сильно отражается на психологическом, а последний, в свою очередь, существенно влияет на биологический. При этом свой паспортный возраст так или иначе соотносится со средней продолжительностью жизни.

С уходом на пенсию, нередко совпадающим с ускорением биологического старения, часто связано ухудшение материального положения, иногда более уединенный образ жизни. Кроме того, кризис может осложниться смертью супруги (супруга), утратой некоторых близких друзей. Согласно Э. Эриксону, в период поздней зрелости «фокус внимания человека»

сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту. Заметим, что тем самым психологическое прошлое резко увеличивается, а временная перспектива, напротив, сокращается. Таким образом, предполагается психологическое старение, появление чувства старости. Тем не менее, Э. Эриксон выделяет здесь, как и на предыдущих возрастных этапах, две основные линии развития.

Если человек «каким-то образом заботился о делах и людях... переживал триумфы и поражения в жизни... был вдохновителем для других и выдвигал идеи», у него «могут постепенно созревать плоды... предшествующих стадий». Происходит «эго-интеграция», связанная с суммированием и оценкой всех предшествующих стадий развития личности. Э. Эриксон подчеркивает, что эго-интеграция является в поздней зрелости более значимым для человека фактором, чем свойственный ей психосоциальный кризис. При прогрессивной линии развития на предыдущих стадиях человек может положительно оценить всю свою предшествующую жизнь, с удовлетворением подвести ее итоги как в профессиональной деятельности, общественных отношениях, так и по линии брака и семьи. Видя свое продолжение в детях и внуках, в том, что он смог сделать как профессионал, человек не страшится неотвратимости смерти. Только теперь, на последнем этапе жизни, он обретает, согласно Эриксону, настоящую зрелость и «мудрость прожитых лет»: «Мудрость старости отдает себе отчет в относительности всех знаний, приобретенных человеком на протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость – это осознание безусловного значения жизни перед лицом самой смерти». Если же человек воспринимает свою прошлую жизнь как цепь «нереализованных возможностей и ошибок», то на ее заключительном этапе у него не может быть эго-интеграции. Ее отсутствие приводит к скрытому страху смерти, сопровождающемуся сожалением, что нельзя прожить жизнь заново, либо к отрицанию «собственных недостатков... путем проецирования их на внешний мир». Э. Эриксон характеризует состояние человека при таком варианте развития, как *отчаяние.* «Судьба не принимается как остов жизни, а смерть – как последняя ее граница. Отчаяние означает, что осталось слишком мало времени для выбора другого пути к целостности; вот почему старики пытаются приукрасить свои воспоминания».

Признавая, как мы отметили выше, одним из признаков поздней зрелости обязательное психологическое старение, Э. Эриксон в то же время под-

черкивает, что для пожилых людей, помимо оценки своего прошлого, необходима способствующая достижению эго-интеграции «жизненная вовлеченность». Он указывает на важность участия в воспитании внуков, в политических событиях, оздоровительных физкультурных программах и т.п.

Г. Крайг также отмечает, что хотя у многих пожилых людей взгляд на мир определяется чувством собственной уязвимости, подавляющее большинство из них воспринимает себя совершенно иначе. Исследование, проведенное среди большой группы американцев преклонного возраста, установило, что хотя многие пожилые люди и согласны с тем, что «для большинства людей старше 65 лет жизнь действительно нелегка», себя и своих друзей они считают исключением из этого правила.

Осознание негативных возрастных перемен, чувство старости характерно для тех, у кого вступление в данный возраст связано с резким ухудшением психического состояния или уровня физического здоровья, сужением круга социальных отношений, значительным ухудшением материального положения, с описанными Э. Эриксоном явлениями, сопровождающими отрицательную оценку своей прошлой жизни, и рядом других тяжелых обстоятельств.

В настоящее время основное внимание геронтологов направлено на выявление медико-биологических причин старения и преждевременной смерти и изыскание соответствующих средств продления жизни. Решение этих проблем, как предполагается, позволит довести обычную продолжительность жизни человека до 100–150 и более лет. Представляется, однако, что главное, по крайней мере на обозримое будущее, – решение вопросов геронтопсихологии, прежде всего проблемы психологического возраста. Никакие медико-биологические средства не помогут человеку жить долго, если у него нет психологического будущего. Известно много случаев, когда человек, окончательно одряхлевший и уже прощающийся с жизнью, вдруг обретал ту или иную связь с миром, значимый мотив – и вновь возрождался к жизни.

Учет психологического возраста помогает нам понять, а иногда и прогнозировать специфику развития личности. В поздней зрелости, как и в зрелости, адекватность психологического возраста, и в особенности сохранение чувства молодости, обычно сочетается с личностным ростом. Последний момент и является наиболее важным: интенсивное развитие личности, стремление к самосовершенствованию и самореализации возможны

на любом возрастном этапе. Психологический возраст поэтому больше, чем хронологический, связан с тем, что сейчас принято называть качеством жизни. Гораздо более значимо то, *как* человек живет и в связи с этим как себя воспринимает и осознает, чем то, когда он родился и к какой возрастной категории объективно должен быть отнесен.

Поздняя зрелость – последний этап жизненного пути человека, в связи с чем встает ряд вопросов, связанных с концом жизни, с отношением к смерти. Нужно ли готовиться к концу жизни? Как человек его переживает? Смерть всегда трагична и страшна или это естественный процесс завершения жизни? Проблема конца жизни – это собственно психологическая проблема, хотя с ней тесно связаны проблемы философские, религиозные.

Помочь избежать страха смерти или смягчить его может вера в бессмертие души и загробную жизнь. Известный православный священник А. Мень так представлял себе земную жизнь человека и ее значение: «...Мы на самом деле берем отрезок нашего земного бытия только как момент развития... И. вот этот наш пробег по миру является важным элементом нашего вечного духовного развития и раскрытия... Более того, если здесь человек не осуществил многого, это и означает, что у него будет множество возможностей в иных измерениях... А это значит – наше развитие не имеет границ, и в этом земном плане бытия зачинается нечто очень важное... В этом есть идея Человека, вселенская, космическая идея Человека. «Я связь миров». Связь миров – вот что надо человеку знать. Мы связываем два мира. И поэтому Церковь учит нас не просто бессмертию души, которое знает множество других религий... но учит нас о «воскрешении мертвых и жизни будущего века».

Отношение человека к смерти может зависеть от множества различных факторов, в том числе от внешних обстоятельств. Но в основном, в главном оно, как и отношение к жизни, определяется направленностью его личности и, в конечном счете, реальным содержанием самой жизни. Содержание же жизни, тип мотивации человека не обусловлены жестко общими мировоззренческими установками, тем, является ли он материалистом или идеалистом, религиозен или нет.

Мотивация человека нередко сложна и противоречива. Зачастую его реальная жизнь, его реальные этические принципы не совпадают с его мировоззрением и этическими аспектами последнего. Но именно реальное

содержание жизни определяет отношение как самого человека к своей жизни и к своей смерти, так и отношение к его жизни других людей.

Опросы показывают, что далеко не все пожилые люди боятся смерти. При этом чаще встречается страх не самой смерти, а предшествующих ей физических страданий.

Если человек тяжело и безнадежно болен, конец жизни представляет собой более или менее длительный процесс умирания. Э. Кюблер-Росс описала его как 5 следующих друг за другом стадий:

1) Отрицание (возможность смерти не признается, сохраняется надежда на ошибочность диагноза).

2) Гнев (осознание близкой смерти приводит к фрустрации, крушению надежд и планов).

3) Торг (поиски возможностей продлить жизнь, диалог с Богом или врачом).

4) Депрессия (чувство безнадежности).

5) Принятие (смирение и ожидание неизбежного финала).

Только при духовно-нравственной и сущностной направленности личности человек приходит к «осознанию безусловного значения жизни перед лицом самой смерти» (Э. Эриксон). Он *знает:* то, чем он жил и что, несмотря ни на что, остается с ним до конца его дней, – самая высшая из всех возможных ценностей; ничто, никакие страдания не могут перечеркнуть ее.

Итак, поздняя зрелость – последний отрезок жизненного пути человека. Если зрелость окончательно выявляет характер, суть различных линий онтогенеза, то поздняя зрелость подводит их итоги. Люди с гедонистической направленностью личности, теряя физические возможности, быстро заканчивают свое существование. Для эгоистической направленности свойственно интенсивное психологическое старение, связанное с резким сокращением психологического будущего либо с его полной потерей. В последнем случае поздняя зрелость превращается в доживание. У людей с духовно-нравственной и сущностной направленностью личности основное содержание жизни нередко сохраняется; сохраняется и прежний психологический возраст. Если происходит смена ведущей деятельности, она не приводит к принципиальным изменениям жизненного пространства.

Глоссарий

Аддитивность – (от лат. *aditivus* – прибавляемость) термин Ж. Пиаже, характеристика логико-математической операции. А. – определенное упорядочивание элементов, составляющих целое из частей. Примером А. операции служит арифметическое действие сложения.

Аккомодация – (от лат. *accommodatio* – приспособление, приноровление) термин Ж. Пиаже. А. – процесс, противоположный ассимиляции; А. – всякая модификация схемы действия или структуры, которая происходит под влиянием новых свойств объекта.

Акселерация – (от лат.*acceleratio* – ускорение) – ускорение соматического развития и физиологического созревания детей и подростков, проявляющееся в увеличении их веса и размеров тела, а также в более ранних сроках полового созревания. Имеются данные и об ускоренном умственном развитии детей, однако надежных статистических выводов об этом пока нет.

Амбивалентность – (от лат. *ambo* – оба и *valentia* – сила) термин З. Фрейда. А. – характеристика влечений, в которых психоанализ выделяет созидательные и разрушительные тенденции – влечение к жизни и влечение к смерти (Эрос и Танатос).

Анимизм – термин Ж. Пиаже. А. – особенность детского мышления, приписывание неодушевленным предметам моральных чувств, переживаний, сознания.

Антиномия – (от греч. *antinomía* – противоречие в законе) противоречие между двумя суждениями, одинаково логически доказуемыми.

Антиципация – (от лат. *anticipatio*) предвосхищение. А. – представление предмета или результата действия и т.п. в сознании человека до того, как они будут реально восприняты или осуществлены.

Антропогенез – эволюционное происхождение и развитие человека.

Антропология – наука о происхождении и эволюции человека, образовании человеческих рас, о нормальных вариациях физического строения человека.

Артификализм – термин Ж. Пиаже. А. – особенность детского мышления; понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека.

Ассимиляция – (от лат. *assimilatio* – уподобление, слияние, усвоение) термин Ж. Пиаже. А. – включение новой информации в качестве составной части в уже существующие у индивида схемы действия. А. неразрывно связана с аккомодацией как два противоположно направленных процесса.

Асоциальное поведение – (от *α* – отрицательная приставка и лат. *socialis* – общественный) поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных действий.

Ассоциация – (от лат. *associatio* – соединение) возникающая в опыте индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т.п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого.

Атавизм – (от лат. *atavus* – отдаленный предок) появление у организмов признаков, свойственных их далеким предкам.

Аутизм – (от греч. *autos* – сам) нарушение психики, характеризующееся преобладанием замкнутой внутренней жизни и активным отстранением от внешнего мира.

Биогенетический закон – (от греч. *bios* – жизнь и *genesis* – происхождение) закон, сформулированный Э. Геккелем: онтогенез есть сжатое и сокращенное повторение филогенеза. Б.з. не охватывает все закономерности индивидуального развития организма и не отражает всю взаимообусловленность ото- и филогенеза.

Бихевиоризм – (от англ. *behaviour* – поведение) направление в американской психологии XX в., начало которому было положено Дж. Уотсоном (1913). Б. – учение о поведении животных и человека. В качестве единицы анализа поведения постулируется связь стимула (S) и ответной реакции (R). Позднее в S – R появились «промежуточные переменные» (образ, цель, потребность). Другим вариантом ревизии классического бихевиоризма стала концепция оперантного бихевиоризма Б. Скиннера, разрабо-

танная в 30-х гг. XX в., где было модифицировано понятие реакции. В целом бихевиоризм оказал большое влияние на развитие психотерапии, методы программированного обучения.

Близнецовый метод – сравнение психологических особенностей монозиготных близнецов, имеющих идентичный генный набор, и дизиготных, генотипы которых различны. Б.м. предназначен для выявления влияния наследственности и среды на изучаемое психическое явление.

Валидность – см. **Валидность теста**, **Валидность эксперимента**

Валидность теста – (от англ. *valid* – действительный, пригодный, действенный) один из основных критериев оценки тестовых результатов, наряду с надежностью, репрезентативностью, объективностью, достоверностью и эффективностью. В.т. – критерий адекватности и действенности теста, показатель меры соответствия теста цели тестирования.

Валидность эксперимента – (от англ. *validity* – полноценность) оценка проведенного эмпирического исследования с точки зрения «правильности» его организации. Понятие В.э. объединяет основные цели исследования с идеальными эталонами их достижения и реальными процессами проведения эксперимента.

Ведущая деятельность – деятельность, которая определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований на соответствующей возрастной стадии развития ребенка. Внутри В.д. происходит подготовка, возникновение и дифференциация других видов деятельности.

Вербальный – (от лат. *verbalis* – словесный) термин, применяемый в психологии для обозначения форм знакового материала, а также процессов оперирования с этим материалом. Различают: вербальное (словесное) и невербальное (например, жестовое) общение; вербальный (определяемый на основе решения текстовых задач) и невербальный (характеризуемый решением образных, конструктивных задач) интеллект.

Возраст – единица измерения (годы, месяцы, дни и т.д.) длительности существования одушевленных и неодушевленных объектов внешнего мира. По отношению к развитию ребенка различают хронологический и психологический возраст.

Воспитание – деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду.

Высшие психические функции – термин Л.С. Выготского. ВПФ – прижизненно формирующиеся, социальные по происхождению, опосредованные по строению и произвольные по способу осуществления сложные психические процессы. Закон развития ВПФ – «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Л.С. Выготский).

Галлюцинация – (от лат. *hallucinaitio* – бред, видения) обман чувств, ложное восприятие, возникающее без соответствующего внешнего раздражения.

Генезис – (от греч. *genesis* – происхождение) происхождение, возникновение; в широком смысле момент зарождения и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению.

Генетика – (от греч. *genesis* – происхождение) наука о законах наследственности и изменчивости организмов и методах управления ими.

Генетическая эпистемология – термин Ж. Пиаже, – раздел гносеологии, включающий в себя изучение возникновения и развития научного знания. Поскольку генезис научного знания у истоков человеческого общества невозможно выявить, анализ возникновения и развития научных представлений осуществляется в экспериментах с детьми.

Геронтология – наука о старости и старении.

Гетеросексуальность – (от греч. heteros – другой, иной и лат. sexualis – половой) половое влечение к особям противоположного пола.

Гештальтпсихология – (от нем. *gestalt* – форма, образ, структура) одна из основных школ научной психологии 1-й половины XX в; подчеркивала целостный, структурный характер психических явлений. Сложив-

шись первоначально на основе исследования зрительного восприятия, распространила принцип структурности на изучение мышления, памяти, личности и социальной группы. Основные представители: М. Вертхаймер, В. Келер, К. Коффка.

Госпитализм – дефицит общения с близкими взрослыми в первые годы жизни ребенка, ведущий к нарушениям в его психическом и физическом развитии.

Девиантное поведение – поведение, не соответствующее сложившимся в обществе нормам, правилам, ожиданиям.

Депривация – отсутствие условий для удовлетворения потребностей организма. См. **Сенсорная депривация**.

Детская психология – отрасль психологии, изучающая содержание развития ребенка в каждом психологическом возрасте, закономерности перехода от одного психологического возраста к другому и движущие причины, от которых зависит этот процесс. Д.п. выделилась в самостоятельную отрасль знания в конце XIX в. На основе детской психологии в настоящее время возникают новые отрасли психологии – детская дифференциальная психология, социальная психология детства, нейропсихология нормального развития ребенка.

Детство – этап онтогенетического развития индивида от рождения до полной социальной и психологической зрелости. Границы и содержание Д. исторически изменчивы и зависят от уровня социально-экономического развития общества.

Детская субкультура – (от лат.*sub* – под*, cultura* – возделывание, воспитание, развитие) – понятием «субкультура» называют культуру меньших социальных общностей, например, культуру отдельной социально-профессиональной группы высокоприспособленного поведения. Д.с. – субкультура со своим образом жизни, языком, атрибутами, стереотипами, установками, понятиями, мифами, реализуемых в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

Децентрация – (от лат.*de* – приставка, обозначающая удаление, отмену, *centrum* – средоточие) – механизм преодоления эгоцентризма личности, заключающийся в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате

столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной.

Диадические отношения – отношения в паре, например, «мать-ребенок». Основу Д.о. составляют социальные ожидания, которым должно соответствовать поведение каждого члена пары; только при этом условии диада функционирует нормально.

Дискурсивный – (от позднелат. *discursus* – рассуждение, довод) рассудочный, понятийный, логический, в отличие от чувственного, созерцательного, интуитивного, непосредственного.

Диффузия идентичности – (от лат. *diffusio* – распространение, растекание, рассеивание) термин Э. Эриксона – неопределенность, спутанность представлений человека о самом себе, своей профессиональной пригодности. Д.и. наиболее ярко проявляется в юношеском возрасте.

Доминанта – (от лат. *dominans* – господствующий) (физиол.) временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе; создает скрытую готовность организма к определенной деятельности при одновременном торможении других рефлекторных актов. Понятие введено А.А. Ухтомским в 1923 г. Особой Д., присущей человеку, является «доминанта на лицо другого».

Доминанта подросткового возраста – (от лат. *dominans* – господствующий) (психол.) основная направленность интересов в подростковом возрасте. Четыре Д.п.в.: «эгоцентрическая Д.» – интерес к собственной личности; «Д. дали» – дальние перспективы субъективно более значимы, чем текущие; «Д. усилия» – интерес к преодолению, сопротивлению, волевым напряжениям; «Д. романтики» – интерес к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму.

Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, составляющие природную основу развития способностей.

Задачи взросления – специфические задачи, решаемые подростком в период взросления, связанные с его развитием: принятие своей внешности и расширение возможностей своего тела (спорт, досуг, саморегуляция, трудовая деятельность, искусство); усвоение специфики поведения и об-

раза своей мужской или женской роли; установление новых, более зрелых отношений с ровесниками обоих полов; формирование эмоциональной независимости от родителей и других взрослых; подготовка к профессиональной карьере; формирование социально-ответственного поведения (подготовка к участию в деятельности общества и усвоение политической и общественной ответственности гражданина); построение системы ценностей и этического сознания как ориентиров собственного поведения, в процессе которого происходят столкновения с учителями, сверстниками, родителями, социальной средой, расширение «личностного пространства», переживание стрессов; отношение к Смерти, к Жизни, к Вечности, к Богу.

Зеркало Гезелла – полупрозрачное стекло, используемое в психологических лабораториях для осуществления наблюдения за поведением ребенка; оно позволяет видеть ребенка, но ребенок не замечает, что за ним наблюдают.

Зона ближайшего развития – понятие Л.С. Выготского, – расхождение между уровнем актуального развития (определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть под руководством взрослого). З.б.р. – следствие закона развития ВПФ.

Зрелость (взрослость) – наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человеческой личности.

Игра, игровая деятельность – символико-моделирующий тип деятельности, возникающий у ребенка на границе раннего и дошкольного возраста. В основе И.д. лежит использование игровых символов, выполняющих функцию замещения одного предмета другим; принятие на себя роли и выполнение игрового действия. Виды игр: сюжетно-отобразительная, сюжетно-ролевая, игра-драматизация, режиссерская игра, дидактическая игра, традиционная (народная) игра.

Идентификация – принятие на себя роли другого человека, уподобление себя значимому другому как образцу на основе эмоциональной связи с ним.

Идентичность – целостность личности. В теории Э. Эриксона, И. – чувство личной тождественности (Я – тот же самый, несмотря на те изменения, которые происходят в процессе роста и развития) и социальной принадлежности (Я – часть социальной группы) и идеал саморазвития.

Индивидуальный стиль умственной деятельности – устойчивая совокупность индивидуальных вариаций, способов восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Иллюзия – (лат. *illusio* – насмешка, обман) искаженное восприятие действительности, основанное на обмане чувств, принятие кажущегося, мнимого за действительное. Ложное восприятие, связанное с нарушением интерпретации стимулов, исходящих от какого-либо объекта.

Импринтинг – (англ. *imprinting* – запечатление) в этологии – запечатление в критические периоды жизни значимых для поведения животного отличительных признаков объекта, вызывающее реакцию следования за этим объектом.

Инициация – (от лат.*initio* – начинать, посвящать в таинство; *initiatio* – совершение таинства) – комплекс действий (в основном обрядовых), посредством которых совершается и формально закрепляется смена социального статуса индивида, происходит включение его в какое-либо замкнутое объединение, приобретение им особых знаний, а также функций или полномочий. В узком значении И. – это характерное главным образом для первобытной культуры посвящение подростков во взрослые полноправные члены социума, являющееся важнейшим этапом социализации личности.

Интеллект – (от лат. *intellectus* – разумение, понимание, постижение) высший способ решения практических и познавательных проблем. Отличие И. от других форм поведения (инстинкта и навыка) состоит в том, что решение задачи происходит на основе инсайта (озарения). Психология изучает возникновение и развитие И. у животных и человека, выявляет специфику человеческого И., его формы и структуру.

Интериоризация – (от лат. *interior* – внутренний) переход извне внутрь, преобразование внешних, предметных действий во внутренние, умственные.

Инфантилизм – (от лат. *infantilis* – младенческий, детский) сохранение в психике и поведении взрослого особенностей, присущих детскому возрасту. Индивид, которому свойственен инфантилизм, при нормальном или даже ускоренном физическом и умственном развитии отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в пониженной критичности по отношению к себе, повышенной требовательности к заботе других о себе, в разнообразных компенсаторных реакциях (фантазирование, замещающее реальные поступки, эгоцентризм и др.).

Когнитивная психология – одно из ведущих направлений современной психологии. Когнитивная психология возникла в конце 50 – начале 60-х гг. XX в. как реакция на отрицание роли психических процессов (переработки информации) в построении и осуществлении поведения. Задача К.п. – доказательство решающей роли знания в поведении субъекта.

Комплекс оживления – эмоционально-положительная реакция на лицо взрослого человека, включающая следующие компоненты: зрительное и слуховое сосредоточение; улыбка; голосовые реакции в форме гуканья и гуления; протягивание ручек и ножек к взрослому и др. К.о. – первая поведенческая реакция ребенка, проявление специфически человеческой потребности – потребности в другом человеке, критерий окончания кризиса новорожденности. В норме К.о. появляется к середине третьего месяца жизни ребенка.

Комплекс Электры – термин предложен К. Юнгом для обозначения либидоносной привязанности девочки к отцу. Женский аналог Эдипова комплекса. В качестве основы выступает миф об убийстве микенской царевной Электрой своей матери как мести за убийство ею своего мужа (отца Электры).

Конфликт – (от лат. conflictus – столкновение) столкновение сторон, мнений, сил. Внешний К. разворачивается между индивидом и отдельными аспектами внешнего мира; внутренний К. – борьба между несовместимыми силами или структурами внутри психики.

Конформизм – (от позднелат. *conformis* – подобный, сообразный) приспособленчество, пассивное принятие существующего порядка, господствующих мнений, отсутствие собственной позиции, беспринципное и

некритическое следование любому образцу, обладающему наибольшей силой давления.

Конформность – (от позднелат. *conformis* – подобный, сообразный) усвоение индивидом определенных групповых норм, привычек, ценностей; необходимый аспект социализации личности и предпосылка нормального функционирования любой социальной системы.

Концепция рекапитуляции – (от лат. *recapitulatio* – повторение) выявление повторяемости в ходе индивидуального развития этапов развития человеческого рода и животного мира (Ст. Холл, К. Бюллер, В. Штерн и др.). См. **Биогенетический закон**.

Коэффициент интеллекта – (англ. *Intelligence quotient*, IQ) отношение психологического возраста ребенка, измеренного с помощью тестов, к паспортному (или хронологическому) возрасту. (IQ = Психол. в./Хрон. в. х 100.)

Креативность – (лат. *creative* – творческий, лат. *creatio* – создание) термин Дж. Гилфорда – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. К. измеряется по показателям продуктивности, подвижности, оригинальности решения тестов творческого мышления, разработанных П. Торренсом.

Кризис – переходный возраст в психическом развитии ребенка, в течение которого происходит целостное изменение личности ребенка; возникает при смене стабильных возрастов; характеризуется отмиранием прежних форм взаимодействия с окружающими и формированием новой социальной ситуации развития. *К.* – норма развития.

Культурно-историческая теория – теория развития сознания, разработанная Л.С. Выготским. В рамках культурно-исторической теории возникла теория деятельности (А.Н. Леонтьев), периодизация психического развития ребенка (Д.Б. Эльконин), теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Лабильность – (от лат. *labilis* – скользящий, неустойчивый) свойство нервной системы, которое характеризуется скоростью возникновения и прекращения нервных процессов. Л. составляет нервную основу формирования новых навыков.

Латентный период – в психоанализе – период от упадка детской сексуальности (на пятом или шестом году жизни) до наступления половой зрелости; время остановки в эволюции сексуальности; оптимальный период для обучения.

Либидо – (от лат. *libido* – влечение, желание, стремление) в психоанализе – влечение к получению удовольствия; влечение к жизни (Эрос) и к разрушению, к смерти (Танатос). См. **Психоанализ**.

Локомоция – (от лат. *locus* – место и *motio* – движение) движение животных и человека, обеспечивающее активное перемещение в пространстве; важнейшее приспособление к обитанию в разнообразных условиях среды (ходьба, плавание и т.д.).

Лонгитюд – (от англ. *longitude* – долгота) длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определять диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости в психическом развитии ребенка. См. **Метод «продольных» срезов**.

Маскулинизация – (от лат. *masculinus* – мужской) проявление мужских черт у представителей обоих полов.

Метод «поперечных» срезов – исследование, при котором выборка испытуемых одного возраста сравнивается с одной или несколькими выборками других возрастных групп с помощью наблюдения или эксперимента.

Метод «продольных» срезов – длительное, на протяжении многих лет исследование группы испытуемых одного возраста с помощью наблюдения или эксперимента. См. **Лонгитюд**.

Мировоззрение – представление о мире, система взглядов на отношение человека к окружающей действительности и к себе, а также обусловленные этими взглядами убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности. Нравственное М. – система нравственных убеждений, определяющих побуждения личности.

Моделирование – представление объекта с помощью другого материала, позволяющее ребенку лучше ориентироваться в свойствах исходного объекта. В дошкольном возрасте М. осуществляется в игровой деятельности, конструировании, рисовании и т.п.; ребенок-дошкольник способен

использовать графические схемы, планы и карты для ориентировки в окружающем.

Монозиготные близнецы – единственные люди, имеющие идентичный набор генов. См. **Близнецовый метод**.

Морфология – (от греч. morphê – форма) в биологии – наука о форме и строении организмов; в лингвистике – учение о строении слова.

Моторика – сфера двигательных функций организма и связанных с ними физиологических и психологических явлений. Различают мелкую М. (движение руки и пальцев) и крупную М. (перемещение тела, ходьба).

Наблюдение – стратегия исследования, направленная на целенаправленное и систематическое восприятие и фиксацию фактов в развитии психических процессов и в поведении.

Навык – а) форма поведения, формирующаяся прижизненно благодаря многократным упражнениям; – б) действие, доведенное до автоматизма путем многократных повторений.

Нарциссизм – в психоанализе (на основе греческого мифа о Нарциссе) – влечение к своему собственному телу. Н. первичный – либидо ребенка, обращенное полностью на себя. Н. вторичный – отнятие либидо от объекта и обращение его вновь на самого себя, свое Я.

Нативизм – учение о развитии, обусловленном наследственными факторами.

Научение – в бихевиоризме – выработка связи между стимулом и реакцией. Три формы Н.: классическое обусловливание (И.П. Павлов), оперантное Н. (Б. Скиннер), Н. на основе подражания (А. Бандура). Законы Н. – закон проб и ошибок, закон готовности, закон упражнения, закон эффекта – действуют в поведении как животных, так и человека. Специфика Н. у ребенка отражена в теории социального Н. См. **Бихевиоризм, Теория социального научения**.

Невербальный – не опосредствованный словом. Например, невербальный тест – кубики Кооса, невербальный интеллект – доречевой, сенсомоторный.

Негативизм – (от лат. *negatio* – отрицание) одна из характерных особенностей критического периода; Н. – отказ выполнять предъявляемые требования или осуществление противоположных действий.

Непроформированный тип развития – тип развития, при котором не известны все стадии, которые организм или явление проходит в процессе своего становления, и не известен конечный результат, к которому развитие приведет. См. **Развитие**.

Новообразования – достижения в развитии, характеризующиеся особым типом строения личности и деятельности, а также отношением ребенка к самому себе и другим людям.

Номотетический и идеографический методы – (от греч. *nomothetike* – законодательное искусство; *idios* – особенный, своеобразный и *grapho* – пишу) способы представления и исследования предметов, отличающиеся тем, что И.м выявляет в предмете его индивидуальность, а Н.м. – его включенность в законосообразные связи и зависимости. И. м. является специфическим для наук о культуре. Он особенно важен для характеристики уникальных событий, цельных культур, образований, индивидуального развития и поведения людей.

Обучение – участие других людей в организации процесса учения. Учение – усилие самого ученика, усваивающего тот или иной материал.

Одаренность, одаренные дети – О. – 1) качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности; 2) общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности; 3) умственный потенциал, или интеллект; 4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей; 5) талантливость. О.д. – дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т.д.).

Онтогенез – (от греч. *ontos* – сущее и *genesis* – рождение, происхождение) термин введен немецким биологом Э. Геккелем. В биологии О. – индивидуальное развитие организма от момента его зачатия до смерти. В психологии: а) период, который начинается после рождения и продолжает-

ся до конца жизни; б) период становления и формирования личности, включающий только периоды детского и юношеского развития.

Оперантное обусловливание – термин введен Б. Скиннером. О.об. – форма научения, при которой спонтанное или инициированное экспериментатором движение животного получает подкрепление. Оперант является синонимом для термина «подкрепление». О.об. лежит в основе программированного обучения.

Операции – 1) термин Ж. Пиаже – действия, перенесенные в умственный план, скоординированные между собой в целостную систему, обладающую свойством обратимости; 2) термин А.Н. Леонтьева – одна из составляющих деятельности, соотносимая с условиями достижения цели.

Паралингвистический – неязыковые средства, включенные в речевое общение: фонационные (степень громкости, распределение пауз и т.п.), кинетические (особенности мимики и жестикуляции в процессе общения) и графические.

Патогенез – (от греч. *pathos* – страдание, болезнь) механизмы развития заболеваний и патологических процессов.

Перцепция – (от лат. *perceptio* – представление, восприятие) процесс непосредственного отражения объективной действительности органами чувств.

Подражание – форма научения на основе наблюдения. П. – воспроизведение в действии поведения модели.

Понятие – развитая форма обобщения. Эмпирическое П. – фиксирует нечто одинаковое в каждом отдельном предмете класса на основе сравнения. Теоретическое П. – строится на основе анализа происхождения (генезиса) явления или объекта.

Постнатальное развитие – период развития после рождения.

Предпубертатность – период, предшествующий половому созреванию.

Проекция – (от лат. *projectio* – бросание вперед) термин З. Фрейда – защитный механизм личности, бессознательное приписывание субъектом собственных мыслей, переживаний, вытесненных мотивов и черт характера другим людям.

Произвольность – особенность поведения, опосредованного образом, правилом, моральной нормой.

Психосексуальный мораторий – (от позднелат. *moratorius* – замедляющий, отсрочивающий) термин З. Фрейда – период (латентный) отсрочки, «дремотности» сексуальных желаний.

Психосоциальный мораторий – (от позднелат. *moratorius* – замедляющий, отсрочивающий) термин Э. Эриксона – период времени от начала поиска своей идентичности до ее окончательного обретения. В современном обществе – студенческий возраст.

Психоанализ – наука – глубинная психология. Основатель – З. Фрейд. П. – теория личности, ставящая в центр внимания бессознательные психические процессы и сексуальные влечения. П. – способ исследования психических процессов, недоступных другим методам. П. – метод лечения невротических расстройств, на основе психоаналитического исследования личности.

Психологическая готовность к школьному обучению – единство психологических характеристик субъекта, обеспечивающее успешное начало обучения в школе. Два вида П.г. ш. – специальная готовность (сенсомоторная, интеллектуальная) и общая личностная готовность (произвольность, положительное отношение к школе, сформированность общения со взрослым и сверстником).

Психология – (от греч. *psyche* – душа и *logos* – учение, наука) наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Психомоторное развитие – процесс, характеризующийся единством восприятия и движения (например, становление структуры сенсомоторного интеллекта у ребенка в возрасте от рождения до 2-х лет).

Пубертат – половое созревание.

Пубертатный период – (от лат. *pubertas* – возмужалость, половая зрелость) возраст с 12 до 16 лет у девочек и с 13 до 17-18 лет у мальчиков; соответствует периоду полового созревания.

Развитие – направленное, закономерное изменение явления или процесса, ведущее к появлению нового качества.

Релятивизм – (от лат. *relativus* – относительный) в теории Ж. Пиаже – осознание оснований высказываний и предположений, критерий научного познания.

Рефлекс Робинзона – безусловный хватательный рефлекс. Исчезает обычно после 5-го месяца жизни.

Рефлексия – (от позднелат. *reflexio* – обращенный назад) в теории Ж. Пиаже – осознание ребенком собственных действий. Р. первого порядка – ориентировка ребенка на результат собственных действий. Р. – ориентировка ребенка на способ достижения результата; в теории развивающего обучения Эльконина – Давыдова Р. – существенный показатель умственного развития, компонент теоретического мышления.

Реципрокность – (от лат. *reciprocus* – возвращающийся, взаимный) в теории Ж. Пиаже – взаимность мысли, умение ребенка соотносить свою точку зрения с точкой зрения другого. Р. – условие преодоления интеллектуального эгоцентризма.

Ригидность – (от лат. *rigidus* – жесткий, твердый) недостаточные подвижность, переключаемость мотивационных установок, действий, мыслительных процессов по отношению к меняющимся требованиям среды.

Ритуал – (от лат. *ritualis* – обрядовый) в этологии, термин К. Лоренца – церемониальные действия у стадных животных; в психологии, термин Э. Эриксона – повторяющиеся действия, имеющие значение для всех участников взаимодействия, развивающиеся по стадиям жизненного цикла, сохраняющие новизну при многократных повторениях. Противоположность – ритуализм (повторяющееся действие, лишенное духовного содержания).

Рост – процесс количественного изменения явлений или объектов, не приводящий к возникновению нового качества.

Рудиментарные органы – (от лат. *rudimentum* – зачаток, первооснова) остаточные органы, утратившие в процессе эволюции свое основное значение.

Самоопределение – понимание самого себя, своих возможностей и стремлений, понимание своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни. Профессиональное С. – выбор профессии; личностное С. – формирование взглядов на жизнь, мировоззрения.

Самосознание – осознание человеком себя как индивидуальности, в том числе своего положения в мире и своих отношений к разнообразным явлениям и объектам.

Секреция – (от лат. secretio – отделение) образование и выделение железистыми клетками особых продуктов – секретов, необходимых для жизнедеятельности организма.

Сензитивный период – (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) период особой чувствительности субъекта к определенным влияниям окружающей действительности.

Сенсорная депривация – (от лат. *sensus* – чувство, ощущение и *deprivatio* – лишение) продолжительное, более или менее полное лишение человека сенсорных впечатлений.

Сенсорный – (от лат. *sensus* – восприятие, чувство, ощущение) чувствительный, чувствующий, относящийся к ощущениям.

Сентенция – (лат. sententia – мысль, изречение, приговор) изречение нравоучительного характера.

Синкретизм – (от греч. *syn* – с, вместе и *cresco* – расту, увеличиваюсь) особенность мышления и восприятия ребенка раннего и дошкольного возраста, проявляющаяся в тенденции связывать между собой разнородные явления без достаточного внутреннего основания.

Словарь активный – совокупность слов, которыми пользуется ребенок при построении высказываний.

Словарь пассивный – совокупность слов, которые ребенок понимает, но не использует в речи.

Сохранение – термин Ж. Пиаже, имеет два значения. С. объекта – понимание ребенком, что объекты существуют независимо от него в пространстве и во времени. С. объекта – психологический критерий достижения структуры сенсомоторного интеллекта. С. свойств объекта – осознание

ребенком того, что физические свойства вещества (объем, масса, количество) остаются постоянными, несмотря на изменения его формы или внешнего вида. С. свойств объекта – психологический критерий достижения структуры конкретных операций.

Социализация – (от лат. *socialis* – общественный) понятие, имеющее разное содержание в различных научных концепциях. В психоанализе С. – переход от принципа удовольствия к принципу реальности, формирование защитных механизмов личности, становление эго-аппарата личности, формирование инстанции сверх-Я, следование законам, существующим в обществе. В теории Ж. Пиаже С. – преодоление эгоцентрических установок, соотнесение своей точки зрения с точкой зрения других. В теории социального научения С. – переход от гуманоидного (человекоподобного) существования к жизни в качестве полноценного члена общества.

Социальная ситуация развития – термин Л.С. Выготского – структурный компонент психологического возраста. С.с.р. – специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и взрослым.

Социальная среда – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественные институты, общественное сознание и культуру. Социальная среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека – семью, трудовую, учебную и другие группы.

Социальное научение – приобретение нового опыта благодаря жизни в обществе. См. **Теория социального научения**.

Социогенез – процесс развития человеческого общества.

Сравнительная психология – отрасль психологии, изучающая общее и различное в происхождении и развитии психики животных и человека. Термин С.п. применяется иногда как синоним зоопсихологии – науки о поведении животных.

Старость – заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отходом человека от непосредственного участия в производительной жизни общества.

Стратегия формирования – в теории Л.С. Выготского – разработка экспериментальных условий, способствующих созданию самого процесса возникновения высших психических функций. См. **Экспериментально-генетический метод**; в теории П.Я. Гальперина – построение психического процесса с заранее заданными свойствами, в соответствии с принципами теории поэтапного формирования умственных действий.

Сублимация – (от лат. *sublimo* – возношу) термин З. Фрейда – защитный механизм личности, влечение, которое в той или иной степени переключено на несексуальную цель и направлено на социально значимые объекты.

Теория конвергенции – теория В. Штерна, которая объясняет психическое развитие как процесс, зависящий от взаимодополнения двух факторов – наследственности и среды.

Теория рекапитуляции – теория развития, в основе которой лежит Биогенетический закон. См. **Биогенетический закон**.

Теория социального научения – направление американской психологии развития, которое изучает содержание, причины и механизмы процесса социализации ребенка. Т.с.н. возникла на основе синтеза бихевиоризма и психоанализа. Основные линии исследования: социальное научение в процессе воспитания ребенка (детско-родительские отношения); кросскультурный анализ (воспитание и развитие ребенка в разных культурах); развитие личности.

Теория трех ступеней развития – теория К. Бюлера, согласно которой развитие психики в филогенезе и онтогенезе проходит три ступени: инстинкт, дрессура, интеллект. Инстинкт – все формы поведения врожденны, не требуют научения, одинаковы у всех представителей вида и обеспечивают узкую степень адаптации. Дрессура (навык) – требуют упражнения; адаптация в пределах опыта, узкая область переноса. Интеллект – доступен только на определенной стадии развития ЦНС, осуществляется по принципу инсайта, обеспечивает неограниченные возможности адаптации. Механизм перехода с одной ступени на другую: созревание ЦНС и переход удовольствия с конца действия на начало. К. Бюлер сформулировал закон функционального удовольствия: любой живой организм испытывает удовольствие от более совершенного функционирования.

Тинейджер – (англ. teenager от teen – суффикс числительных от 13 до 19 и age – возраст) подросток – юноша или девушка – в переходном возрасте (от 13 до 19 лет).

Транзитивность – (переходность) в теории Ж. Пиаже, – характеристика логического рассуждения: если А = В, а В = С, то А = С.

Условный рефлекс – понятие, введенное И.П. Павловым. У.р. – динамическая связь между условным раздражителем и реакцией животного, первоначально основанной на безусловном раздражителе.

Учебная деятельность – в теории развивающего обучения – один из видов деятельности школьников, направленный на усвоение посредством диалогов и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания как наука, искусство, нравственность, право и религия. В других педагогических системах У.д. – особая форма активности личности, направленная на усвоение социального опыта познания и овладения культурными способами умственных и предметных действий.

Феминизация – (от лат. *femina* – женщина) проявление женских черт у представителей обоих полов.

Феномен – (от греч. *phainomenon* – являющееся) явление, данное нам в опыте; в детской психологии – достоверный факт в области детского развития, носящий имя ученого, который его открыл. Например, «Феномены Пиаже».

Филогенез – (от греч. *phylon* – род, племя) процесс исторического развития мира живых организмов как в целом, так и отдельных групп – видов, родов, семейств, отрядов (порядков), классов, типов (отделов), царств.

Фонематический слух – способность человека к анализу и синтезу речевых звуков. Ф. с. – слуховое восприятие фонем данного языка.

Фрустрация – (от лат. *frustratio* – обман, тщетное ожидание) психическое состояние, возникающее вследствие реальной или воображаемой невозможности достижения цели. Состояние Ф. сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и др.

Чувство взрослости – форма самосознания, центральное новообразование подросткового возраста. Объективная взрослость – готовность подростка реализовать права и обязанности взрослого человека. Субъективная взрослость – переживание себя взрослым. Виды взрослости: интеллектуальная (самообразование), социально-моральная (предъявление к себе норм, реализуемых во взрослом обществе), внешняя взрослость (во внешнем облике, в характере развлечений).

Эмпирический эволюционизм – расширение значения эволюционного принципа (видоизмененного учения Ч. Дарвина), который объявляется универсальным. Он объясняет и развитие природы, и развитие общества, и развитие ребенка (рассматривается как реализация и модификация наследственных задатков). Отсюда возникает непонимание основного в процессе развития: *возникновения новообразований* (Л.С. Выготский).

Эго-идентичность – термин Э. Эриксона – целостность личности; тождественность и непрерывность нашего Я, несмотря на те изменения, которые происходят с нами в процессе роста и развития (Я – тот же самый).

Эгоцентризм – термин Ж. Пиаже. Э. – систематические ошибки, иллюзии познания, вызванные непосредственной точкой зрения, которую познающий субъект считает абсолютно истинной, не умеет координировать ее с другими точками зрения, не понимает оснований, на которых она строится.

Эдипов комплекс – термин З. Фрейда – совокупность любовных и враждебных желаний ребенка, направленных на родителей. Э.к. – либидоносная привязанность мальчика к матери и враждебное отношение к отцу. Получил название по имени царя Эдипа; у ребенка проявляется на пике фаллической фазы (между тремя и пятью годами).

Эклектика – (от греч. *eklektikos* – выбирающий) механическое соединение разнородных, часто противоположных, принципов, взглядов, теорий и т.п.

Эксперимент – создание системы условий для воспроизведения психического явления с целью его последующего качественного и количественного анализа.

Экспериментально-генетический метод – метод изучения психических явлений на основе их формирования в лабораторных условиях. Разработан Л.С. Выготским для анализа развития высших психических функций (речевого мышления, внимания, памяти и др.).

Экстериоризация – (от лат. *exterior* – внешний) переход от внутреннего, умственного плана действия к внешнему, реализуемому в форме приемов и действий с предметами. Противоположность – интериоризация.

Эмбриогенез – развитие плода от зачатия до рождения.

Эмпатия – (от греч. empatheia – сопереживание) внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование); эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого.

Эмпиризм – (от греч. *empeiria* – опыт) направление в теории познания, признающее опыт единственным источником формирования знания.

Эпигенетический принцип – используется в биологии, в теории психосоциального развития личности. Согласно Э.п., все, что растет, имеет общий план; на основе этого плана развиваются отдельные части; каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития и так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют единое целое. Э.п. в биологии подчеркивает роль внешних факторов в возникновении новых форм и структур и тем самым противостоит преформистским учениям.

Эпистемология – (от греч. *epistêmê* – знание) часть гносеологии, которая изучает происхождение и развитие научного знания.

Эрогенные зоны – термин З. Фрейда – области тела, с которыми связана сексуальная энергия (энергия влечений), на каждой стадии развития личности.

Этология – (от греч. *ethos* – привычка, характер, нрав, манера вести себя и logos – учение) научная дисциплина, изучающая поведение животных с общебиологических позиций и исследующая четыре его основных аспекта: 1) механизмы; 2) биологические функции; 3) онтогенез и 4) эволюцию. В центре внимания Э. – поведение в естественных условиях обитания. Основателями этологии являются зоологи К. Лоренц и Н. Тинберген.

Юность – период в развитии человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни.

Я – результат выделения человеком самого себя из окружающей среды, позволяющий ему ощущать себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, переживать свою целостность и тождественность с самим собой – как в отношении своего прошлого, так настоящего и будущего. Я формируется в деятельности и общении.

Я-концепция – относительно устойчивая, в большей или меньшей мере осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

Персоналии

Адлер Альфред (1870-1937) – австрийский психолог, представитель психоаналитического направления в психологии. Создал научную школу «индивидуальной психологии». В своем учении Адлер отстаивал принцип внутреннего единства психической жизни личности, отмечал отсутствие жесткой границы и антагонистов между сознанием и бессознательным. В объяснении человеческого поведения опирался на понимание конечной цели, к которой стремится человек, подчиняя все свои психические проявления. Согласно А. основными движущими силами развития личности выступают универсальное стремление к превосходству, успеху, совершенству и чувство общности, выражающее готовность сотрудничать с другими людьми для достижения общих целей. Адлер внес вклад в разработку проблемы жизненного стиля, в теорию сновидений, в исследования неврозов; он изучал вопросы взаимоотношений разновозрастных детей в семье, влияния различных стилей воспитания на формирование личности ребенка.

Бандура Альберт (1925-1988) – профессор Стэндфордского университета выдвинул концепцию, которую назвал «ожидание собственной эффективности»(self-efficacy-expectation). Эта концепция касается наших убеждений в собственной эффективности при выполнении какого-либо действия. Несмотря на то, что ее нередко относят к ***бихевиористским теориям*** личности, она предлагает принципиально другое, отличное от бихевиоризма представление о личности. Она особо подчеркивает совме-

стное взаимодействие и взаимовлияние среды, *поведения* и личностных факторов, в которых особое место отводится когнитивным процессам, обеспечивающим ментальный самоконтроль и самоэффективность личности. Среда или окружение в социально-когнитивной теории Б. оказывают влияние на личность в той же мере, в какой личность влияет на среду и формирует среду, а среда формирует личность. Это непрерывное взаимодействие сил создает некое равновесие между свободой и детерминизмом.

Божович Лидия Ильинична (1908-1981) – советский психолог. Основная область исследований – педагогическая и детская психология. Б. изучала познавательные интересы школьников, осуществляла дифференцированный подход к выявлению мотивов учебной деятельности и их связи со сферой социальных мотивов. Б. занималась анализом личностных конфликтов детей. Экспериментально исследовала функции самооценки, уровня притязаний и идеалов в мотивационно-потребностной сфере ребенка, природу и пути формирования устойчивости личности («Личность и ее формирование в детском возрасте»).

Бойтендайк Франк (F. Buytendijk) – голландский биолог и психолог. Объяснял возникновение и развитие детской игры необходимостью реализовать основные черты характера, свойственные растущему организму и обусловленные постепенным созреванием его нервно-психических структур. Среди этих черт отмечались: ненаправленность движений; импульсивность; наличие аффективных связей с окружающими; робость, боязливость и застенчивость.

Болдуин Джеймс Марк (1861 -1934) – выдающийся американский психолог конца XIX – начала XX века, один из первых президентов Американской психологической ассоциации (он был избран на этот пост в 1897 году). Болдуин известен как организатор науки: им основаны такие авторитетные периодические издания, как «Психологическое обозрение», «Психологические монографии», а также «Психологический бюллетень» (совместно с Дж.М. Кэттеллом). Изданный в 1901–1905 годах под его редакцией «Словарь философии и психологии» стал значительным научным событием того времени и неоднократно переиздавался. Его ранние исследования посвящены оптическим иллюзиям и процессам запечатления. Позже в своем произведении «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения (исследование по социальной психологии)» Бол-

дуин отмечал, что необходим диалектический подход к анализу духовного развития, то есть изучение личности с социальной точки зрения и изучение общества с точки зрения личности. Говоря о том, что в духовном развитии переплетаются приобретенные и врожденные качества, Болдуин отмечал, что и социальная среда, и наследственность определяют уровень социальных достижений человека в данном обществе, так как в процессе социализации дети обучаются одинаковым вещам, всем даются одинаковые знания, всех учат одинаковым нормам поведения, моральным законам. Индивидуальные различия заключаются не только в скорости усвоения, но и в возможности адаптации к тем нормам, которые приняты в обществе.

Боулби Дж. (1907-1990) – английский ученый, положивший начало систематическому изучению формирования привязанности ребенка к матери. Теория Боулби основана на обширном фило- и онтогенетическом материале и реализует принципы междисциплинарного подхода.

Брунер Джером Сеймур (1915 г.р.) – американский психолог и педагог, крупнейший специалист в области исследования когнитивных процессов. Одним из первых поставил исследовательскую проблему, каким образом потребности и ценностные ориентации влияют на процесс восприятия, и пришел к выводу, что восприятие селективно и может искажаться под действием мотивов, целей, установок или защитных механизмов. В частности, показал, что, чем большая ценность приписывается предметам, тем больше кажется их физическая величина, и что при фрустрации нейтральные слова воспринимаются как тревожные и угрожающие. На основе проведенных им кросс–культурных исследований, дал определение интеллекта как результата усвоения ребенком выработанных в данной культуре „усилителей» (как технических, так и символических) его двигательных, сенсорных и мыслительных возможностей: разные культуры дают разные „усилители». Предложил трактовать феномены Пиаже и переход от конкретных операций к формальным как процесс усвоения ребенком тех требований, которые предъявляются ему обществом, в соответствии с тем, на какой стадии развития он находится.

Бюлер Карл (1879-1963) – немецко-австрийский психолог. В первый период творчества разрабатывал методики экспериментального изучения мышления, в частности метод свободного отчета испытуемого о своих психических процессах при решении сложных задач. После первой миро-

вой войны сосредоточился на изучении проблем детской психики. Б. была предложена схема трех стадий развития психики у животных и человека (инстинкт, навык, интеллект). Ряд его исследований был посвящен проблемам языка и речи.

Бюлер Шарлотта (1893-1974) – австрийский и американский психолог. Опираясь на исследования диагностики психического развития («Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста», 1935), разработала схему периодизации жизненного пути личности, положившую начало психобиографическому направлению в психологии.

Валлон Анри (1879-1962) – французский психолог, педагог, прогрессивный общественный деятель. Опираясь на патопсихологические (клинические) и экспериментальные данные, осмысленные в свете диалектико-материалистической философии, В. выдвинул ряд концепций, повлиявших на психологию не только во Франции, но и в других странах. Наибольшую известность приобрели его исследования о связи действий с познанием, а также предложенная им схема онтогенетических стадий в развитии эмоциональных и познавательных сфер личности.

Венгер Леонид Абрамович (1925-1992) – детский психолог. Им была разработана теория развития восприятия ребенка («Восприятие и обучение», 1969), послужившая основой для проведения цикла исследований сенсорных способностей («Генезис сенсорных способностей», 1976) и разработки целостной системы сенсорного воспитания детей.

Выготский Лев Семенович (1896-1934) – выдающийся отечественный психолог. Разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценностей культуры. Культурные знания, прежде всего знаки языка, служат своего рода орудиями, оперируя которыми субъект воздействует на другого, формирует собственный внутренний мир, основными единицами которого являются значения (обобщения, когнитивные компоненты сознания) и смыслы (аффективно-мотивационные компоненты). Психические функции, данные природой («натуральные»), преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»). Так, механическая память становится логической, ассоциативное течение представлений – целенаправленным мышлением или творческим воображением, импульсивное действие – произвольным и т.п. Все эти внутренние процессы – продукт интериоризации. «Вся-

кая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, – сперва социальном, потом – психологическом. Сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая». Зарождаясь в прямых социальных контактах ребенка со взрослыми, высшие функции затем «вращиваются» в его сознание. («История развития высших психических функций», 1931). На основе этой идеи В. было создано новое направление в детской психологии, включающее положение о «зоне ближайшего развития», оказавшее большое влияние на современные отечественные и зарубежные экспериментальные исследования развития поведения ребенка. Принцип развития сочетался в концепции В. с принципом системности. Он разработал понятие о «психологических системах», под которыми понимались целостные образования в виде различных форм межфункциональных связей (например, связей между мышлением и памятью, мышлением и речью). В построении этих систем главная роль была придана первоначально знаку, а затем – значению как «клеточке», на которой разрастается ткань человеческой психики в отличие ее от психики животных. Совместно с учениками В. экспериментально проследил основные стадии преобразования значений в онтогенезе («Мышление и речь», 1934), предложил адекватную принципу развития гипотезу о локализации психических функций как структурных единиц деятельности головного мозга. Идеи В. оплодотворили не только психологию и ее различные отрасли, но также другие науки о человеке (дефектологию, языкознание, психиатрию, искусствознание, этнографию и др.).

Дарвин Чарльз (1809-1882) – английский естествоиспытатель, создатель эволюционного учения о происхождении видов путем естественного отбора. Д. посвятил ряд работ проблемам психологии, в частности анализу инстинкта, онтогенезу детского поведения и сознания, сравнительному изучению механизмов эмоциональных реакций.

Запорожец Александр Владимирович (1905-1981) – советский психолог. Разрабатывая основы общепсихологической теории деятельности в онтогенетическом аспекте, раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов (восприятии, мышлении и др.); выдвинул теорию перцептивных действий, на основе которой впоследствии была разработана система сенсорного воспитания. Занимаясь исследованием

произвольных действий ребенка, З. выявил значение ориентировочной деятельности в регулировании поведения.

Зинченко Петр Иванович (1903-1969) – советский психолог, автор работ по психологии памяти, трактуемой им с позиции деятельностного подхода («О забывании и воспроизведении школьных знаний», 1939). На этой основе исследовал проблемы непроизвольного запоминания, продемонстрировав зависимость его эффективности от места запоминаемых объектов в структуре деятельности (их связи с мотивами, целями, способом осуществления деятельности), а также способов смысловой обработки запоминаемого материала.

Левин Курт (1890-1947) – германо-американский психолог. Был близок к гештальтпсихологии. Выступил с критикой ассоциативной концепции аффективно-волевых актов и учения Н. Аха о детерминирующих тенденциях. Используя физическое понятие «поле» и принципы описания, принятые в топологии, разработал концепцию динамической системы поведения, которая находится под напряжением, когда нарушается равновесие между индивидом и средой. Согласно учению Л. о мотивации, мотивами являются объекты – различные районы «жизненного пространства», в которых индивид испытывает потребность, или квазипотребность – намерение. Сами объекты окружающей среды приобретают при этом мотивационную силу и утрачивают ее, когда потребность (или квазипотребность) удовлетворена. Л. отвергал представление о том, что потребность является биологически предопределенной константой, а энергия и динамика мотива замкнуты в пределах индивида. Л. разработал экспериментальные методики изучения мотивации, в частности уровня притязаний, запоминания законченных и незаконченных действий и др.

Леонтьев Алексей Николаевич (1903-1979) – советский психолог. Исследования Л., посвященные изучению световой чувствительности руки и роли поисковой активности в этом процессе, анализ П.Я. Гальпериным различий вспомогательных средств животных и орудий человека – позволили с разных сторон подойти к представлению о том, *что* в действительности является движущей силой психического развития. Эти исследования позволили сформулировать тезис о значении *деятельности* в развитии человека. Л. выдвинул и детально разработал общепсихологическую концепцию деятельности, являющуюся одним из влиятельных теоретических на-

правлений в отечественной и мировой психологии. Благодаря работам Л., ведущая деятельность стала рассматриваться как критерий периодизации психического развития, как показатель психологического возраста ребенка. Концепция деятельности стимулировала рост многочисленных исследований в различных отраслях психологии (общей, детской, педагогической, медицинской, социальной и др.), в свою очередь обогащавших ее новыми данными.

Маслоу Абрахам Харольд (1908-1970) – американский психолог. Выдвинул концепцию целостного подхода к человеку и анализа его высших сущностных проявлений – любви, творчества, духовных ценностей и др. Согласно М., эти особенности, существуя в виде врожденных потенций, актуализируются под влиянием социальных условий. М. создал иерархическую модель мотивации, в соответствии с которой утверждал, что высшие потребности могут направлять поведение индивида лишь в той мере, в какой удовлетворены его более низшие потребности.

Обухова Людмила Филипповна (род.1938) – Окончила психологическое отделение философского факультета МГУ в 1960 г., аспирантуру в 1965 г. Сотрудник МГУ с 1960 г. Действительный член Российской академии естественных наук (с 1996 г.), эксперт ЮНЕСКО по проблеме «Маленький ребенок и семья» (с 1988 по 1990 гг.), член редколлегии журнала «Вестник МГУ. Серия 14. «Психология». Область научных интересов: возрастная психология, проблемы психического развития ребенка в условиях сенсорных дефектов. Принимала участие в исследованиях, посвященных изучению умственного развития детей; участвовала в многолетней работе со слепоглухими студентами факультета психологии МГУ. Тема кандидатской диссертации: «Формирование элементов научного мышления у ребенка». Применение метода планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина к анализу характерных особенностей детского мышления (феноменов Ж.Пиаже) показало новые возможности в освещении проблемы «Обучение и развитие» в детском возрасте. Докторская диссертация выполнена на тему: «Пути научного изучения психики ребенка в XX веке». О. очерчивает контур детской психологии, как системы возможных интерпретаций психических явлений на основе генетико-моделирующего их осмысления, включения этих явлений в контекст развивающегося бытия и психики ребенка.

Пиаже Жан (1896-1980) – швейцарский психолог. Выдвинул концепцию стадиального развития психики. В первых работах («Речь и мышление ребенка», 1923) детально проанализировал качественную специфику детского мышления. Используя метод клинической беседы, выдвинул, опираясь на суждения ребенка, положение о том, что главной отличительной характеристикой его познавательной деятельности является эгоцентризм, в силу которого он смешивает субъективное и объективное, переносит свои внутренние побуждения на реальные связи вещей.

Роджерс Карл Рэнсом (1902-1987) – американский психолог, один из лидеров гуманистической психологии. Фундаментальным компонентом структуры личности считал Я-концепцию, формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей (прежде всего социальной) средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его поведения. Разработанная им система психотерапии, получившая название индерективной, центрированной на клиенте, призвана обеспечить устранение диссонанса между реальным опытом и Я-концепцией, способствуя достижению их соответствия. («Центрированная на клиенте терапия», 1954).

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889-1960) – советский психолог и философ. Разработал деятельностный подход в философии, психологии и педагогике: человек и его психика формируются и проявляются в изначально практической деятельности (в труде, познании, учении, игре и т.д.). Основными особенностями деятельности считал: социальность; деятельность как взаимодействие субъекта с объектом является содержательной, предметной, а не чисто символической и фиктивной; деятельность всегда творческая и самостоятельная. Деятельность определяется своим объектом, не прямо, а лишь опосредованно через ее внутренние, специфические закономерности (через цели, мотивы и т.д.). С этих позиций Р. и его учениками создана теория мышления как деятельности и как процесса.

Скиннер Беррес Фредерик (1904-1990) – американский психолог, представитель современного бихевиоризма. Выступил против необихевиоризма, считая, что психология должна ограничиться описанием внешне наблюдаемых закономерных связей между стимулами, реакциями и подкреплением этих реакций. Выдвинул концепцию «оперантного» научения, согласно которой организм приобретает новые реакции благодаря тому, что сам подкрепляет их, и только после этого внешний стимул вызывает

реакции. С. распространил свою концепцию на усвоение речи, психотерапию и обучение в школе, став инициатором программированного обучения, в трактовке которого у С. сильны элементы механицизма.

Торндайк Эдуард Ли (1874-1949) – американский психолог и педагог. Первая работа «Ум животных» (1898) явилась важной вехой на пути внедрения объективного метода в исследование процесса научения. Т. утверждал, что животное действует методом «проб, ошибок и случайного успеха». Весь процесс научения трактовался как простое установление связи между ситуациями и движениями. Т. внес существенный вклад в разработку проблемы навыков, сформулировал ряд законов научения, носящих, по его мнению, универсальный характер. Он отрицал качественное различие между навыками животных и человека. Исследования Т. дают основание утверждать, что он подготовил возникновение бихевиоризма.

Уотсон Джон Бродес (1878-1958) – американский психолог, основоположник бихевиоризма. Выступая против взглядов на психологию как науку о непосредственно переживаемых субъективных явлениях, предложил программу построения новой психологии, предметом которой считал поведение, а не сознание. Работы У. сыграли важную роль в борьбе против идеалистической интроспективной психологии. Они стимулировали разработку объективных методов изучения психики, в том числе и детской.

Фрейд Зигмунд (1856-1939) – австрийский психолог, создатель психоанализа. Ортодоксальный психоанализ – это разработанные Ф. 1) метод лечения психич. расстройств; 2) учение о бессознательных психич процессах. Стержнем всей системы психоанализа является предложенная Ф. структурная модель личности, базирующаяся на т. н. топографической модели психики, включающей три слоя – сознательный, предсознательный и бессознательный. Структура личности, по Ф., состоит из трех компонентов – Ид (Оно), *Эго* («Я») и Супер-эго (Сверх-Я). Ф. подчеркивал, что между тремя компонентами личности существует неустойчивое равновесие, т. к. не только содержание, но и направление их развития противоположны друг другу. Инстинкты, содержащиеся в Ид, диктуют человеку желания, которые входят в противоречия с содержанием Супер-эго, вызывая внутренний конфликт и трудно переносимое личностью состояние тревоги. Конфликт между несовместимыми требованиями Ид и Супер-эго разрешается инстанцией Эго, которая с этой целью использует различные меха-

низмы, в первую очередь, механизмы психол. защиты (вытеснение, регрессию, рационализацию, проекцию, сублимацию и т. п.). В противном случае возникает невроз, в основе которого лежат психотравмирующие переживания раннего детства, связанные с неосознаваемыми и вытесненными влечениями ребенка к родителю противоположного пола. По мнению Ф., существуют два основных врожденных бессознательных инстинкта – инстинкт жизни и инстинкт смерти. Они являются каналами, по которым проходит энергия, формирующая поведение человека. Специфическую энергию, связанную с инстинктом жизни, Фрейд назвал либидо. Это также основа развития личности, характера. В процессе жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способом фиксации либидо. В связи с этим выделяются пять последовательных стадий психосексуального развития: оральная, анальная, фаллическая, латентная и генитальная. Либидозную энергию Фрейд считал основой развития не только индивида, но и человеческого общества.

Холл Гренвилл Стэнли (1846-1924) – американский психолог, один из основоположников педологии, сторонник экспериментальной педагогики. С целью исследования детской психики Х. широко распространил вопросники, отвечая на которые дети должны были сообщать о своих чувствах (в частности, моральных и религиозных), о своем отношении к другим людям. («Юность», 1904). Впоследствии метод вопросников был заменен методом тестов. В объяснении психического развития Х. опирался на биогенетической закон, на основе которого в детскую и педагогическую психологию вводился принцип рекапитуляции (сокращенного повторения основных этапов развития человечества). Формирование психики детей трактовалось как фатальный переход от одной фазы развития человеческого рода к другой.

Штерн Вильям (1871-1938) – немецкий психолог. Согласно Ш., личность, под которой он понимал не только человеческую личность, но любой целостный объект, представляет собой неделимую на психическое и физическое единицу, целостностью которой объясняются ее отдельные проявления и функции. Ш. назвал эту концепцию «персоналистической психологией». Ш. провел большой цикл экспериментальных исследований по развитию восприятия, речи, умственных процессов у детей; разработал методы тестирования способностей, выдвинув понятие о «коэффициенте

интеллекта», получаемого путем деления «умственного возраста» на физический.

Эльконин Даниил Борисович (1904-1984) – советский психолог. Развивая положения культурно-исторической теории в решении широкого круга проблем детской психологии, выдвинул концепцию периодизации психического развития детей, основанную на понятии «ведущей деятельности». Предложил эффективный метод обучения ребенка чтению путем звукового анализа слова. С позиций культурно-исторической теории провел анализ игры, выявив ее роль в процесс развития ребенка.

Эриксон Эрик (1902-1994) – американский психолог. Э. подчеркивал биосоциальную природу и адаптивный характер поведения личности, центральным, интегративным качеством которой выступает психосоциальная идентичность (субъективно переживаемая как «чувство непрерывной самотождественности»). Изменение социокультурных условий существования личности ведет к утрате прежней и необходимости формирования новой идентичности. Возникающие на этом пути личностные затруднения могут привести к тяжелому неврозу («потеря себя»). Смысл терапевтической работы усматривался в возвращении пациенту утраченного чувства идентичности.

Аннотированный список ссылок на веб-страницы

Название	Местоположение	Аннотация
УМК по возрастной психологии Л.Ф. Обуховой	http://www.ido.edu.ru/psychology/age_psychology/index.html	Учебно-методический комплекс по Возрастной психологии. Соответствует программе курса до юношеского возраста
Учебник Обуховой Л.Ф.	http://lib.ru/KIDS/OBUHOWA/psihologia.txt	Учебник по возрастной психологии известного автора
Он-лайн библиотека	http://www.koob.ru/age_psychology/	Много хороших книг по возрастной психологии в свободном доступе

6. Практические работы

Практическая работа №1. «Предмет возрастной психологии»

Перед Вами названия статей, опубликованных в различных психологических журналах. Постарайтесь определить, соответствует ли тема каждой из них предмету возрастной психологии. Обоснуйте свой ответ.

1. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития.
2. Восприятие поэтической формы в подростковом и юношеском возрасте.
3. О системах психологического знания.
4. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя.
5. Психосемантическое исследование обыденных экологических представлений.
6. Об источнике способности человека к художественному творчеству.
7. Психологическое просвещение в Самарском крае в начале XX столетия.
8. Психофизиология индивидуальных различий в младенчестве: современное состояние проблемы.
9. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской.
10. Взаимодействие и привязанность матерей и младенцев групп риска.
11. Изучение этнических стереотипов с помощью проективных рисунков.
12. Самопредъявление одиноких людей в тексте газетных объявлений.
13. Индивидуально-психологические различия в музыкально-исполнительской деятельности.
14. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам.
15. Может ли школа помочь условно осужденным подросткам?
16. Дерматоглифика серийных убийц.
17. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей младших школьников.
18. Сравнительно-психологическое исследование комплекса оживления.
19. Психотехнический анализ психотерапевтического процесса

20.Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств.

21.Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года)

22.Модифицированная техника анализа ранних воспоминаний личности.

23.Психическое развитие недоношенного младенца.

24.Особенности социализации современного подростка.

25.Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности.

26.Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США).

27.Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии.

Практическая работа №2. «Проблема возраста в психологии»

Проанализировать разнообразие определений возраста в психологической литературе. Для этого выписать из учебных пособий, монографий, словарей все возможные определения возраста. Сравнить понятия «хронологический возраст», «паспортный возраст», «биологический возраст», «социальный возраст», «психологический возраст», «психический возраст» и т.п.

Практическая работа №3. «Методы возрастной психологии»

1. Подготовить описание одного из основных методов, используемых в возрастной психологии (выбор осуществляется самостоятельно или под руководством преподавателя)
2. В журналах и монографиях найти исследования, в которых используется этот метод возрастной психологии, и показать какие именно результаты могут быть получены при его использовании.

Практическая работа № 4 (итоговая) по разделу «Современные теории психического развития»

Задание: Проанализируйте предложенные ситуации с точки зрения известных вам теорий психического развития. Анализ предполагает интерпретацию симптома и способы коррекции проблемного поведения.

1. Боязнь незнакомых людей в 7-месячном возрасте.

Малыши, которые до этого улыбались, были приветливыми и открытыми, неожиданно становятся робкими и настороженными в присутствии незнакомых людей. При этом необязательно, чтобы имело место какое-то травматичное событие, внезапное разлучение с матерью или пугающая встреча с чем-то. Боязнь незнакомых людей, отличаясь разной степенью выраженности, сопровождает ребенка фактически до 2-х лет.

2. Маленькие дети (2-4 года) в большинстве случаев боятся чего-то определенного, например, чужих людей, незнакомых предметов, громкого шума или падения. Напротив, дети 5-6 лет сильнее боятся воображаемых и абстрактных вещей: чудовищ, разбойников, смерти, одиночества.

3. Агрессивное поведение ребенка раннего возраста: ребенок бьет, кусает других детей, возможно взрослых …

4. Ребенок 3-4 лет начал использовать в своей речи бранные слова….

5. Ребенок приносит из детского сада чужие вещи, которые, как потом выясняется, ему никто не дарил…

6. Ребенок грызет ногти. Например, когда смотрит мультфильм или читает, ждет чего-то, скучает и т.д.

7. Ребенку 2 года. Спокойный и развитый мальчик, но в общении с детьми он ведет себя как настоящий жадина. Когда его друг приходит в гости, он не дает игрушки, все уносит в другую комнату.

8. Родители подростка отмечают появление трудностей в общении с ребенком, снижение успеваемости, высокую утомляемость и раздражительность.

9. В период адаптации к школе родителей волнует то, что ребенок не запоминает, какое было задано домашнее задание, на уроках часто отвлекается, нестабилен в качестве выполнения письменных работ (аккуратно выполняет их лишь под присмотром взрослого), появились нарушения сна.

10. Ребенок (7-8 лет) «бредит» животными: постоянно просит, чтобы завели кошку, собаку, и т.д.; на улице всегда обращает внимание на гуляющих животных, может часами наблюдать за ними.

7. Итоговые тесты по разделам

Итоговый тест по разделу 1. «Предмет, задачи, методы и краткий исторический очерк развития возрастной психологии»

1. Предмет исследования возрастной психологии:

А) возрастная динамика психических процессов;

Б) онтогенез высших психических функций;

В) особенности каждого возраста;

Г) изучение ребенка на разных стадиях его развития.

2. Основной задачей возрастной психологии является:

А) научное обоснование возрастных норм психического развития;

Б) выявление актуальных и потенциальных возможностей человека в разные периоды его жизни;

В) разработка периодизаций психического развития;

Г) все ответы верны.

3. Какое из ниже перечисленных понятий лежит в основе метода формирующего эксперимента?

А) обучаемость;

Б) зона ближайшего развития;

В) поэтапное формирование умственных действий;

Г) помощь взрослого.

4. Как связаны возраст испытуемых и интервалы между отдельными сеансами наблюдения?

А) чем старше испытуемые, тем чаще планируются наблюдения;

Б) чем младше испытуемые, тем реже планируются наблюдения;

В) чем младше испытуемые, тем чаще планируются наблюдения;

Г) частота наблюдений не зависит от возраста.

5. Как называется методика одномоментного обследования большого количества людей?

А) наблюдение;

Б) анкетирование;

В) мониторинг;

Г) скрининг.

6. Сензитивный период – это………………..

А) период в жизни человека, создающий наиболее благоприятные условия для формирования у него определенных психических свойств и видов поведения;

Б) процесс и результат присвоения ребенком социального опыта по мере его психического, интеллектуального и личностного развития;

В) естественный процесс преобразования анатомических структур и физиологических процессов организма по мере его роста;

Г) максимальное развитие человеком имеющихся у него задатков и способностей, их реализация в практических делах.

7. Наиболее существенным недостатком метода наблюдения является:

А) трудоемкость;

Б) недостаточная информативность;

В) наукоемкость;

Г) субъективность.

8. Основным механизмом развития личности в социогенетических теориях является:

А) внутреннее созревание, наследственность;

Б) саморазвитие и саморазвертывание задатков;

В) реагирование на воздействие внешней среды;

Г) развитие эмоциональных и волевых процессов

9. Закон, описывающий открытое немецкими естествоиспытателями Ф. Мюллером и Э. Геккелем соотношение между этапами внутриутробного развития ребенка и этапами развития биологического вида называется ………………………………… законом:

А) культурно-историческим

Б) биогенетическим

В) социально-биологическим

Г) бихевиористическим

10. Кто является автором теории конвергенции двух факторов?

А) Выготский Л.

Б) Берн Э.

В) Холл С.

Г) Штерн В.

Д) Эльконин Д.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Итоговый тест по разделу 2. «Современные теории психического развития»

1. Что такое «групповая идентичность» по Э. Эриксону?

А) чувство принадлежности к определенной социальной группе, возникающее в процессе жизни и предполагающее принятие ценностей, целей этой группы;

Б) осуществляемый в деятельности и общении процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта;

В) тенденция человека изменять свое поведение под влиянием других людей, т.о., чтобы оно соответствовало мнениям окружающих…;

Г) отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе.

2. Что является критерием периодизации в теории Ж. Пиаже?

А) сензитивные периоды развития мышления;

Б) качественные особенности детского мышления;

В) развитие способностей и задатков человека;

Г) все ответы верны.

3. Выберите из предложенных понятий то, которое использует Ж. Пиаже в своей теории когнитивного развития.

А) идентификация

Б) сублимация

В) аккомодация

Г) проекция

Д) все ответы верны.

4. Какой стадии развития в периодизации Фрейда соответствует конфликт «инициатива – вина»?

А) анальная

Б) фаллическая

В) генитальная

Г) все ответы неверны

5. Один из механизмов развития в «теориях научения»:

А) формирование условных реакций

Б) саморазвитие как приспособление к среде

В) психическое развитие = созреванию

Г) все ответы верны

6. Влияние на психическое развитие среды и наследственности Штерн доказывал, анализируя:

А) трудовую деятельность ребенка

Б) социальные роли человека

В) учебную деятельность

Г) игровую деятельность

7. Основатель гуманистического направления в психологии А. Маслоу считал, что внутреннее ядро человека больше всего страдает:

А) в отрочестве

Б) в детстве

В) в зрелости

Г) в старости

8. Кто из перечисленных ниже ученых не принадлежит к гуманистическому направлению в психологии?

А) Маслоу

Б) Олпорт

В) Штерн

Г) Роджерс

9. Прежнее любопытство в отношении сексуальных проявлений уступает место любопытству по отношению ко всему окружающему миру на ……………………………фазе:

А) анальной

Б) генитальной

В) латентной

Г) оральной

10. Известная работа Л.С. Выготского называется:

А) Язык жестов

Б) Человек как биосоциальное существо

В) Проблема возраста

Г) Возрастные кризисы

11. В теории культурно-исторического развития психики Л.С. Выготский, рассматривая вопрос о взаимоотношении ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ, показал, что не всякое обучение является эффективным, а лишь то, что находится в зоне....

А) его актуального развития

Б) его ближайшего развития

В) его перспективного развития

Г) все ответы верны

12. …………………………………….... – период в жизни человека, создающий наиболее благоприятные условия для формирования у него определенных психических свойств и видов поведения

А) Критический период развития

Б) Сензитивный период развития

В) Социализация

Г) Пубертатный период

13. Характеристикой …………...... является возникновение элементарных логических рассуждений относительно объектов и событий, усвоение представлений о сохранении числа, массы и веса предмета, классификация объектов по отдельным существенным признакам.

А) Сенсомоторной стадии

Б) Дооперациональной стадии

В) Стадии конкретных операций

Г) Стадии формальных операций

14. Каждому возрастному периоду (по Д.Б. Эльконину) соответствует определенная…………………………………, в русле которой идет развитие и формирование личности ребенка, его познавательных возможностей, характерных именно для этого периода.

А) психологическая структура

Б) система новообразований

В) ведущая деятельность

Г) критическая ситуация

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	

Итоговый тест по разделу 3. «Особенности психического развития на различных возрастных этапах»

1. В младенческом возрасте ведущей деятельностью является:

А) Получение информации об окружающем мире

Б) Упражнение двигательных функций

В) Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым

Г) Предметно-манипулятивная деятельность

2. Раннее детство – возраст сензитивный для ….…

А) Усвоения многих моральных норм

Б) Развития творческого мышления

В) Развития произвольности

Г) Развития речи

3. Анимизмом называют…

А) Веру ребенка в волшебство и волшебников

Б) Приписывание психическим явлениям статуса материальных

В) Наделение физических объектов и событий психологическими свойствами

Г) Чрезмерное оживление ребенка в игре.

4. Новообразованием младшего школьного возраста является:

А) рефлексия

Б) самоконтроль, произвольность

В) внутренний план действий

Г) все ответы верны

5. Доминирующей функцией, определяющей работу других функций сознания в младшем школьном возрасте, является

А) Память

Б) Воля

В) Мышление

Г) Эмоции

6. Эдипов комплекс характерен для детей, переживающих ……… …………………….. стадию (по Фрейду)

А) оральную

Б) анальную

В) фаллическую

Г) генитальную

7. Система побуждений, которая заставляет ребенка учиться и придает учебной деятельности смысл, это –

А) учебная задача

Б) учебные действия

В) мотивация учения

Г) действия контроля и оценки

8. Какой вид деятельности для детей дошкольного и младшего школьного возраста служит средством развития мотивационной сферы личности?

А) общение

Б) учение

В) домашний труд

Г) игра

9. Избирательность эмоциональных реакций, выражающаяся в беспокойстве при разлуке с матерью и при появлении незнакомых людей, начинает проявляться

А) в период кризиса 1 года

Б) в 7-8 месяцев

В) в 1-2 месяца

Г) в 5-6 месяцев

10. Какая задача развития стоит перед младшими школьниками (по Э. Эриксону):

А) идентичность

Б) компетентность

В) инициативность

Г) автономия

11. Большинство психологов согласны с тем, что подростки сталкиваются с решением следующей главной задачи:

А) достижение некоторой автономии

Б) формирование идентичности, создание целостного Я

В) оба ответа верны

Г) оба ответа не верны.

12. В период старения и старости:

А) большинство умственных навыков остаются относительно сохранными

Б) когнитивные возможности быстро и необратимо снижаются

В) снижение познавательной деятельности происходит только по причинам болезней и различных сосудистых поражений мозга

Г) страдает только скорость выполнения умственных операций

Д) процессы научения почти не затрагиваются возрастными изменениями.

(возможен выбор нескольких правильных ответов)

13. Вторая стадия развития морального сознания (по Пиаже), на которой дети понимают, что нормы и правила поведения – это соглашения между людьми, и они могут измениться, если возникнет такая необходимость:

А) нравственный релятивизм

Б) нравственный реализм

В) нравственный эгоцентризм

Г) этический абсолютизм

14. В подростковом возрасте скорость физического развития у мальчиков и девочек различна. В среднем, у девочек скачок роста и другие изменения происходят примерно:

А) на два года раньше

Б) на 3-4 года раньше

В) на 2 года позже

Г) скачок роста не зависит от принадлежности к полу, а только от индивидуальных различий

15. Какие из этих высказываний можно отнести к заблуждениям, касающимся представлений о пожилом и старческом возрасте:

А) Старики легко сходятся с людьми. Они добры и приветливы.

Б) Большинство старых людей умеют слушать и особенно терпеливы по отношению к детям.

В) Большинство старых людей отличаются добротой и щедростью по отношению к своим детям и внукам.

Г) Когнитивные возможности в пожилом возрасте быстро и необратимо снижаются

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

8. Контрольные работы:

Контрольная работа по теме «Методы возрастной психологии»

1. Преимуществом метода …………………………… является то, что ребенок ведет себя свободно, и поэтому можно получать правдивые факты.

2. ……………………………..- это стандартизированное задание для определения развития у ребенка различных психических процессов.

3. В лабораторной обстановке исследователь может периодически изменять некоторые условия (………………………….. переменные) и фиксировать результирующее поведение (……………………… переменные).

4. ………………………………………………….. – организация исследования, при которой одни и те же испытуемые наблюдаются на протяжении установленного периода.

5. При использовании метода ……………………………………….. сравниваются группы испытуемых разного возраста.

6. В ……………………………………испытуемым предлагаются картинка, задача или ситуация, несущие в себе элемент неопределенности, а они должны рассказать историю, объяснить, что нарисовано, или найти выход их ситуации.

7. Одним из недостатков метода наблюдения является …………… ………………(указать самый существенный на Ваш взгляд).

8. Для изучения когнитивного развития ребенка Пиаже использовал метод ………………………………………………………………

9. Достоинством метода поперечных срезов является ………… ………………….. (указать на Ваш взгляд самый существенный).

10.Недостатком метода продольных (лонгитюдных) срезов является ……………………(указать самый существенный на Ваш взгляд).

11.Для повышения надежности вопросников, анкет часто к основному перечню вопросов, добавляют другие вопросы, позволяющие оценить степень искренности людей при ответе на основные вопросы – это «……………………………..».

12.При помощи данной методики определяется популярность (непопулярность) учащихся, выявляются существующие в классе микрогруппы.

13.Основными методами в возрастной психологии считают ……… ……………………………………………………………………

14.Экспериментальный метод, основанный на представлении Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, называется ………………… ………………………….

15.К какой группе методов можно отнести анализ сочинений учащихся разных классов на тему «Мой друг»?

Контрольная работа по теме «Возраст. Критерии возраста. Стадиальность психического развития»

1. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием ………………………………….. и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез.
2. П.П. Блонский предлагает разделить детство на эпохи на основании критерия…………………….
3. «Детское развитие такой сложный процесс, который ни в одной стадии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по …………………….. признаку» (Л.С. Выготский).
4. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного ………………………….. роста.
5. По мнению Выготского, нет и не может другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех ……………………………, которые характеризуют сущность каждого возраста.
6. Выготский считал, что стабильные возрасты изучены значительно ………………., чем те, которые характеризуются другим типом развития – кризисами (лучше-хуже?)
7. Раньше других был открыт и описан кризис ……………………лет.
8. Кризис ……………………….. отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста.
9. Первая особенность критических периодов состоит в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, ………………………………..

10.«Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть ……….. ……….. ……………… в данном возрасте» (Л.С. Выготский).

11.«Следует признать, что к …………………. каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста <…>отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Л.С. Выготский).

12.Область не созревших, но ………………… процессов составляет зону ближайшего развития.

13.В переломные моменты развития ребенок становится …………… ………………………………………… вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности.

14.Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в схеме Выготского служат…..

15.Критерием возрастного развития в теории Фрейда является ……… ……………….

Контрольная работа по теме «Краткий исторический очерк развития детской психологии. Ранние теории психического развития»

1. Фундамент этой теории составляет биогенетический закон Геккеля. Применительно к детской психологии, этот закон утверждает, что в процессе индивидуального развития ребенок в сокращенном виде проходит этапы эволюционного и культурного развития, которые прошел человеческий род. ……………………………………………………

2. …………………………подход в детской психологии, представителем которого является А. Гезелл, ориентирован на описание достижений ребенка в процессе роста и развития, на построение норм развития двигательной активности, речи, взаимоотношений ребенка с окружающим миром.

3. Теория ………………………………. утверждает: психическое развитие ребенка есть результат сближения (взаимодействия) внутренних данных с внешними условиями.

4. …………………………… исходят из предположения, что человек по своей природе ни плох, ни хорош: люди являются лишь реактивными существами, они просто реагируют на воздействия внешней среды.

5. Д.Уотсон сделал законы обусловливания, открытые ………… ……..………, опорной точкой своих исследований.

6. Базисную форму научения принято называть…………………….

7. Распространение реакции на другие похожие раздражители называется …………………………….. раздражителя.

8. Английский философ …………………. считал, что родившийся ребенок подобен tabula rasa и любая черта его личности обусловлена только жизненным опытом.

9. ..……….. утверждал, что психика ребенка формируется в процессе жизни, то есть отрицал наличие врожденных идей и даже врожденных предрасположенностей к определенному знанию.

10.Возникновение психологии развития как самостоятельной науки обычно датируют 1882 г. и связывают с именем ……………………..

11.В книге В. Прейера «…………………….» дано описание психического и биологического развития ребенка с рождения до трех лет.

12.Наиболее яркой фигурой психологической школы, известной как бихевиоризм, был ……………………..

13.Книгу «Эмиль, или О воспитании» написал ………………… В ней он призывал следовать естественному ходу развития внутренней природы самого ребенка. Он предположил, что развитие происходит в соответствии с внутренним биологическим расписанием. Дети растут и учатся в основном сами, в соответствии с планом природы.

14.Периодизация психического развития, предложенная Гетчинсоном, и имевшая в качестве критерия способ добывания пищи, была создана на основании теории …………………………………..

15.Теория В.Штерна получила название теории ………………, так как в ней учитывалась роль, которую играют в психическом развитии два фактора – наследственность и среда.

Контрольная работа по темам «Психоанализ о проблеме психического развития ребенка» и «Теории научения»

1. Последним из традиционных личностных конструктов, выделяемых в психоанализе (Оно, Я, Сверх-Я), формируется …………………….. (какой из них) в возрасте ……… лет.

2. Латентная стадия (в психоаналитической теории З.Фрейда) наступает примерно в ……………………….. лет.

3. Вставьте пропущенное название стадии психосексуального развития по Фрейду: оральная, анальная, …., латентная, генитальная.

4. Эдипов комплекс характерен для детей, переживающих ……… ………………… стадию (по Фрейду).

5. Основные компоненты сформулированной Бандурой теории обучения посредством наблюдения: внимание, ………………………, воспроизведение движений и мотивация.

6. Одно из важнейших открытий Скиннера состоит в том, что ……………………… (как? Каким образом?) подкрепляемое поведение, в отличие от постоянно подкрепляемого, «угасает» намного медленнее.

7. Теория Альберта Бандуры называется ……………………………… ………..

8. Стадия, характеризующаяся временным затуханием интереса к сексуальной стороне жизни, называется …………………………………..

9. Возможные исходы психического развития на первой стадии развития ребенка, по мнению Эриксона – ………………………….. или …………………………

10.Какой стадии развития в периодизации Фрейда соответствует конфликт «инициатива – вина» в периодизации Эриксона?

11.Какая задача развития стоит перед младшими школьниками (по Э. Эриксону): идентичность, компетентность, инициативность, автономия (подчеркните правильный ответ).

12.Важнейшей мерой научения, по Скиннеру, является уровень реагирования, то есть частота, с которой повторяются данные действия; когда реакция подкрепляется, эта частота ………………………..

13.Негативные подкрепления делают реакции ……………… (более или менее?) вероятными.

14.Фрейд считал, что поведение человека определяется прежде всего биологическими, животными влечениями, главные из которых – …………………и……………………

15.Наиболее известны работы Бандуры, изучающие формирование ……………..….. поведения детей.

Контрольная работа по темам «Когнитивные теории психического развития» и «Гуманистическая психология развития»

1. ……………………………. – термин Пиаже для обозначения акта изменения наших мыслительных процессов, когда новый объект или идея не укладываются в наши понятия.

2. ..……………..… в теории Пиаже – это процесс включения новой информации в качестве составной части в уже существующие у индивида схемы (о каком понятии идет речь).

3. В теории …………………(чьей?), предложенной в 1954 году, особое значение придается присущей каждому человеку врожденной потребности в самоактуализации.

4. Главное изменение, происходящее при переходе к стадии конкретных операций, заключается в том, что они становятся ………………… ……………..…………..

5. Главной качественной особенностью детского мышления, с точки зрения Пиаже, является …………………………………..

6. Гуманистическая психология предлагает холистическую теорию личности и тесно связана с философией ……………………………………..

7. Кроме теории Пиаже к группе когнитивных теорий психического развития можно отнести теории ……………………………………… ……………………………. (укажите фамилии)

8. На дооперациональной стадии развития интеллекта детям недоступны задачи на ………………………………………………………

9. На стадии ……………………….…. операций дети достигают понимания принципов решения задач на сохранение.

10.Одно их основных понятий теории Пиаже – …………………… ……..…… – способы обработки информации, меняющие по мере того, как ребенок растет и получает больше знаний.

11.Первая стадия развития мышления в теории Пиаже называется ……………

12.Рождерс обнаружил, что максимальный личностный рост его пациентов происходил тогда, когда он искренне и полностью …………… …………………… им и когда они знали, что он принимает их такими, как они есть.

13.Способность оперировать абстрактными понятиями возникает на …………………стадии развития мышления.

14.Характеристикой..………….……… стадии в теории Пиаже является возникновение элементарных логических рассуждений относительно объектов и событий, усвоение представлений о сохранении числа, массы и веса предмета, классификация объектов по отдельным существенным признакам.

15.Эгоцентрическая позиция в мышлении начинает преодолеваться с …… лет.

Контрольная работа по темам «Младенчество», «Раннее детство»

1. Определите примерные хронологические границы возрастов:
   - дошкольный возраст – с ……………….. по …………………
   - младенческий возраст – с…………….. по ……………….
   - ранний возраст – с ……………….. по ………………

2. Возникновение комплекса оживления является границей между периодом ……………………………………. и младенчеством.

3. …………………..- связь, которая формируется между ребенком и другим человеком в результате долговременных отношений. Эта первая связь младенца со взрослым характеризуется сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями.

4. Мышление ребенка, выполняемое при помощи внешних ориентировочных действий называется ……………………………………………..

5. Центральной психической функцией в раннем возрасте считают ……………………………………… (*выбрать ответ*: внимание, ощущение, восприятие, память, мышление, речь, воображение)

6. Центральным новообразованием раннего детства считают ………… ……………………

7. Восстановите последовательность развития моторики в младенчестве: а – самостоятельно сидит; б – поднимает головку; в – сидит с поддержкой; г – стоит с опорой; д – опирается на руки. (*ответ: последовательность букв*)

8. Отсутствие воспоминаний в первые 3-4 года жизни называется ……………………….

9. *Исключите лишнее понятие*: Симптомами кризиса трех лет считают негативизм, строптивость, упрямство, эгоцентризм, своеволие.

10.В раннем ведущей деятельностью становится …………………………

11.Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется ……………………………..

12.В периодизации З.Фрейда младенческий возраст соответствует ………………… стадии, а. ранний – …………………………………

13.Центральной психической функцией в раннем возрасте считают ………………………………………………(*выбрать ответ*: внимание, ощущение, восприятие, память, мышление, речь, воображение)

Контрольная работа по темам «Дошкольный возраст», «Младший школьный возраст»

1. Основными линиями развития мышления в................................ возрасте являются: наглядно-действенное, наглядно-образное и начинает формироваться словесно-логическое.

2. Центральными психическими функциями в дошкольном возрасте считают ……………………………………………….. (*выбрать ответ*: внимание, ощущение, восприятие, память, мышление, речь, воображение)

3. Память дошкольника в основном носит …………………………….. характер.

4. В дошкольном возрасте ………………………………..становится ведущей деятельностью.

5. В дошкольном возрасте между отдельными видами мотивов складывается ……………………………….: одни из них приобретают более важное значение для ребенка, чем другие.

6. По теории Пиаже мышление младшего школьника находится на стадии: А-конкретных мыслительных операций. б- формальных операций. в-дооперациональная стадия.

7. Новообразованием младшего школьного возраста является…………

8. (рефлексия, самоконтроль, произвольность, внутренний план действия, все ответы верны)

9. Установите аналогию: Дошкольный возраст – анализирующее восприятие, младший школьный возраст – …………………… восприятие.

10.*Да или нет*? В младшем школьном возрасте заканчивается общее соматическое развитие.

11.*Да или нет?* Для младшего школьного возраста характерно непроизвольное внимание.

12.Главный симптом кризиса 7 лет – ……………………………….

13.Исключите лишнее: мотивы учения, учебная задача, рефлексия, действие контроля, действие оценки.

14.Память младшего школьника развивается в двух направлениях: …………………… и осмысленности.

15.В младшем школьном возрасте, оценивая себя и сверстников, дети ориентируются на оценки …………………. (чьи?)

Контрольная работа по темам «Психологические особенности подростка» и «Психология юношеского возраста»

1. …………………….... – это чувство того, что я остаюсь тем же самым, основанное главным образом на преемственности моих целей, намерений и воспоминаний.

2. Возраст интенсивных физиологических и психологических изменений, являющийся переходным от детства к взрослости – это ……… ……………………. возраст

3. Явление прогрессирующего ускорения физического и психического развития детей и подростков – это ……………………………………..

4. *Да или нет?* Подростковый возраст характеризуется качественными изменениями, связанными с развитием интеллекта.

5. Один из главных конфликтов этого возраста – конфликт самоопределения и……………... а – верности, б – конформизма, в – негативизма.

6. Один из признаков пубертатного возраста – а – постоянство роста, б – гормональный всплеск, в – интуитивное мышление.

7. Значимые отношения в подростковом возрасте – отношения с ………………………………………..

8. Соотнесите характеристики, описания (цифры) и названия (буквы) этапов развития идентичности подростков:

1. Неопределенная размытая идентичность.
2. Досрочная преднамеренная идентичность.
3. Этап моратория.
4. Достигнутая зрелая идентичность.

А) нормативный кризис самоопределения.

Б) не выработаны четкие убеждения, не выбрана профессия, еще не произошло столкновение с кризисом идентичности.

В) включение в соответствующую систему отношений произошло, но скорее на основе чужих мнений, авторитета.

Г) индивид перешел к практической самореализации, кризис завершен.

9. Сведения об авторах

Шапатина Ольга Валерьевна – доцент кафедры общей психологии и психологии развития, специалист в области семейного консультирования (родительско-детские отношения; проблемы детского развития; супружеские проблемы; проблемы, связанные со школьным обучением). Область интересов: семейная психология, психология развития, сказкотерапия.

Павлова Елена Александровна – ассистент кафедры общей психологии и психологии развития, специалист по игровой и интернет-зависимости, психодиагностике. Преподаваемые курсы: «Общий психологический практикум», «Возрастная психология».

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 26.11.07
Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл.-печ. л. 12,75. Уч.-изд. л. 10,02. Тираж 100 экз. Заказ № 731
Издательство «Универс групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1
Отпечатано ООО «Универс групп»